المركز القومى للترجمة

المشروع القومى للترجمة

دابي نابوزوكا   جانيت إمبسون

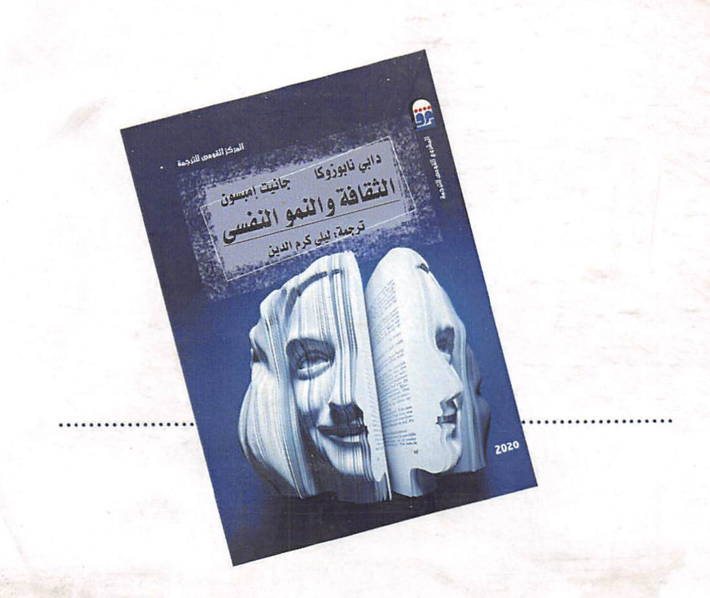
الثقافة والنمو النفسى

ترجمة: ليلى كرم الدين

202

طوال الفترة الطويلة من المهد حتى سن المدرسة وما بعدها، يكون معظم الأطفال على اتصال مستمر مع عدد من المؤثرات الاجتماعية: حياة المنزل والتربية والمجتمع ووسائل الاتصال، التي تلعب جميعها دورًا في نمو الطفل وتطوره. في هذا الكتاب شديد الجاذبية يناقش المؤلفون الطرائق التي تؤثر بها هذه المواقف الثقافية المختلفة على السلوك، وكيف يتم تشكيل الأطفال بواسطة العالم من حولهم.

ويبحث المؤلفون النمو والتطور من المنظورين الثقافي وعبر الثقافي، مع الرجوع لدراسات حالة لتوضيح الاستبصارات النظرية وإلقاء الضوء عليها؛ مما يجعل هذا الكتاب مدخلا أساسيًا لدراسات النمو النفسى وعلم النفس الثقافى.



الثقافة والنمو النفسي

المركز القومى للترجمة
تأسس فى أكتوبر ٢٠٠٦ تحت إشراف: جابر عصفور

إشراف: فيصل يونس

- العدد: 2020
- الثقافة والنمو النفسى
- دابى نابوزوكا، وجانيت إمبسون
- ليلى كرم الدين
- الطبعة الأولى 2013

هذه ترجمة كتاب:

Culture & Psychological Development
By: Dabie Nabuzoka & Janet Empson

شارع الجبلاية بالأوبرا- الجزيرة- القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤
El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.
E-mail: egyptcouncil@yahoo.com Tel: 27354524 Fax: 27354554

الثقافة والنمو النفسى

تحرير: دابى نابوزوكا

جانيت إمبسون

ترجمة: ليلى كرم الدين



2013

بطاقة الفهرسة
إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية
إدارة الشئون الفنية

نابوزوكا، دابى
الثقافة والنمو النفسى/ تأليـف: دابى نابوزوكا، جانيـت إمبسـون،
ترجمة: ليلى كرم الدين
ط ١ - القاهرة: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٣
٥٣٢ ص، ٢٤ سم
١ - علم النفس الارتقائى
٢ - الثقافة
(أ) إمبسون، جانيت (مؤلف مشارك)
(ب) كرم الدين؛ ليلى (مترجم)
(جـ) العنوان ١٥٥,٧

رقم الإيداع: ٢٠٨٩ /٢٠١٢
الترقيم الدولى: I.S.B.N - 978 - 977 - 704 - 927 - 6
طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

المحتويات

إلى أطفال دابي، توتسيراى وتشيكوبوى

Tutsirai and Chikobwe

وأطفال جانيت، راشيل وجامز

Rashel and James

شكـــــر

نقدم خالص شكرنا لجميع أصدقائنا وأقاربنا ومعارفنا الذين عاشـــوا معنـــا خبرة وتجربة كتابة هذا الكتاب. ونـــود أن نـــشكر بشكل خـــاص بيتـــر ديـــرلين (Peter Derlien) لمساعدته فى إعداد الأشكال وكذلك قـــراءة مـــسودة الكتـــــاب. ونحن نقدر تمام التقدير صبر وتـــشجيع المحـــررين (editors) جـــامى جوزيـــف (Jamie Joseph) ونيها شارما (Neha Sharma) فى دار نشر بالجراف ماكميلان فى بازينجوستوك (Palgrave Macmillan in Basingstoke).

اقتباسات

أو كلمات مقتبسة

تحيا الثقافة الحقيقية وتعيش عن طريق التعاطف والتخيلات، لا عن طريق الكراهية والازدراء أو الاحتقار – المغطى بجميــع أشــكال الأغطيــة أو الأقنعــة المضللة، فهى تضفى غطاء معصوما من الخطأ على الجوهر الإنسانى، وليم جيمز، – الفيلسوف الأمريكى (١٨٤٢– ١٩١٠).

(William James 1842- 1910) McClures Magazine, February 1908, p.422).

مقدمة ودليل للكتاب

دابى نابوزوكا وجانيت إم إمبسون

هناك اعتراف عام فى علم نفس النمو، بأن الأطفال ينمون فى المعتاد فى سياقات اجتماعية وثقافية، ثرية، إلا أنه حتى سنوات قليلة ماضية لم يكن يتوفر إلا عددٌ قليل من الكتب الدراسية (Textbooks) التى تركز بالدرجة الأولى على الطرق المحددة التى قد تؤثر بها هذه السياقات على نمو الطفل؛ لذلك فإن أثر العوامل الاجتماعية – الثقافية على النمو الاجتماعى والنفسى للأطفال هى بؤرة ومحور الاهتمام الأساسى والأول لكتاب "الثقافة والنمو النفسى، Culture and Psychological Development"، فهذه العوامل ترتبط بالبيئة العامة التى ينمو فيها الطفل ويتطور، وتضم تنظيم وأداء المؤسسات الاجتماعية المسئولة عن وتنشئة الأطفال وتربيتهم والسمات الاجتماعية لهذه المؤسسات، وتضم هذه المؤسسات فى معظم المجتمعات، الأسرة (الأسرة النواة والأسرة الممتدة أو أسرة التبنى)، ولكنها يمكن أن تضم كذلك الترتيبات الرسمية مثل المدارس والأنشطة المجتمعية الأخرى.

وينصب اهتمام هذا الكتاب وتركيزه على الطريقة التى تؤثر بها التفاعلات بين الطفل والآخرين، فى الغالب بالغون، ولكن قد يكونون أطفالاً آخرين، فى هذه السياقات تأثيرًا كبيرًا وجوهريًا على نموهم النفسى؛ لذلك فبؤرة الاهتمام إذن تنصب فى القسم الأعظم منها على النمو النفسى للأطفال وأدائهم النفسى.

مبررات تأليف الكتاب وبؤرة أو محور التركيز به

لقد ظهرت فكرة تأليف هذا الكتاب خلال قيامى بتدريس مقرر النمو النفسى لطلاب مرحلة البكالوريوس. وقد دعيت فى البداية لإلقاء محاضرة أو محاضـــرتين عن آثار الثقافة على نمو الطفل، إلا أنه أصبح من الواضح لى سريعا أن هذا لـــن يكون كافيا لتقديم تغطية للموضوع تكون شاملة وعادلة، نظرًا لأن الثقافة - كمـــا نعرفها - تدخل فى جميع مجالات الأداء الإنسانى والنمو تقريبًا؛ لذلك قمنا بإدخال مقرر (Module) أطلقنا عليه "المناظير الثقافية للنمو". لكن أن هـــذا العنـــوان بـــدا وكأنه يعنى أن التركيز الأول والأساسى وبؤرة الاهتمام ستكون حـــول المـــداخل النظرية فقط، بينما كان الهدف هو تقديم رؤية أوسع وأعرض من ذلك بكثير. لذلك أطلق على هذا المقرر (Module) فيما بعد اسم "الثقافة والنمو النفسي" لكى يعكـــس بؤرة تركيز على كل من المناظير النظرية والتعبيرات والمظاهر المحـــددة لآثـــار الثقافة على مختلف جوانب النمو الإنسانى. وكانت الفكرة هى أن نقـــدم للطـــلاب مقررا يركز أساسا على علم نفس النمو، ولكنه يؤكد كذلك على معالجة العمليـــات الثقافية ودخولها فى المجالات المختلفة للأداء النفسى والنمو.

وكانت المهمة التالية هى؛ التعرف على الكتب الدراسية التى يمكن لطـــلاب مرحلة البكالوريوس لدينا أن يستخدموها. وكما اكتشف كثير من المحاضرين عنـــد إدخال مقررات جديدة، لم يكن أى من الكتب المتوفرة يتـــصدى تمامـــا للأهـــداف المحددة للمقرر. وعلى الرغم من أنه قد تم خلال العقود القليلة الماضية تأليف عدد من الكتب حول العلاقة بين الثقافة وجوانب وأبعاد الأداء النفسى، فإن قليلا منها قد عالج هذا الموضوع وتصدى له بوصفه سمة مفتاحية محوريـــة للنمـــو النفـــسى. وعدد أقل من ذلك كتب ليكون متاحا ومتوافرا لمدى واسع من أولئك الذين يهتمون

بنمو الطفل بمن فيهم طلاب الجامعة (مرحلتى البكالوريوس والدراسات العليا) والمهنيون المسئولون والمهمومون مهنيا برفاهية الأطفال بشكل عام، وأولئك الذين لديهم ببساطة اهتمام بمعرفة وفهم الآثار والمؤثرات الاجتماعية على نمو الأطفال. لذلك فقد انطلقنا لتأليف وتجميع كتاب يتصدى لبعض هذه الاهتمامات ويكون مفيدا لهذا الجمهور المتنوع والمختلف، وأن يكون كذلك كتابًا دراسيًا للمقررات المتشابهة. وكانت النتيجة هى كتاب "الثقافة والنمو النفسي".

لذلك فالمقصود من هذا الكتاب بشكل عام هو؛ أن يكون مقدمة لبعض التفسيرات المفاهيمية، (Conceptual) والنظرية لدور وأثر الثقافة على النمو النفسى للأطفال، وما يترتب على هذه الآثار من مستتبعات على رفاهية الأطفال. ومن المتصور أن الموضوعات المهمة هنا ستكون مهمة كذلك ليس فقط لطالب علم نفس النمو، إنما كذلك لأولئك المهتمين بتحسين وزيادة رفاهية الأطفال، ويدخل ضمن هؤلاء الناس أولئك الذين يتطلب عملهم فهما للطرق المحددة التى ترتبط بها العوامل الثقافية بنمو الأطفال. ومن أوائل من يتبادر إلى الذهن هنا المهنيون الذين يعملون فى "السياقات متعددة الثقافات: Multi Cultural Contexts" ولكن إذا وافقنا على أن كل طفل عند أى وقت محدد ينمو فى سياق اجتماعى وثقافى، فإن الطرق المحددة التى ترتبط بها هذه السياقات بنمو الأطفال يجب أن تكون مهمة لجميع الذين يرغبون فى معرفة المزيد عن نمو الطفل بشكل عام. ويضم هؤلاء جميع الذين يشاركون فى دراسة مقررات علم النفس بالجامعة. أو أولئك الذين يشكل لهم الموضوع أهمية مهنية مثل التدريس والعمل الاجتماعى والطب النفسى والقانون، أو أولئك الذين يكون لديهم مجرد حب استطلاع حول المؤثرات والآثار المختلفة والمتنوعة على توافق الأطفال. والفكرة أو التيمة العامة للكتاب هى: "نمو الطفل وأداؤه فى السياق الثقافي"، والأهداف المحددة للكتاب هى ما يلى:

- تقديم مقدمة للمناظير والمداخل النظرية لدراسة وفهم أثر العوامل الثقافية على النمو النفسي للأفراد وبشكل خاص الأطفال.
- تقديم مقدمة للطرق المختلفة التي يمكن بها بناء أو تكوين الثقافة في السياقات المختلفة، بما في ذلك تلك التي يتم التوصل لها في المجتمعات "متعددة الثقافات: **Multicultural**".
- مناقشة وتوضيح أثر الجوانب والأبعاد المختلفة للثقافة على الجوانب المختلفة للنمو الاجتماعي والمعرفي للأطفال.
- مناقشة ما يترتب على المداخل التي تتضمن اعتبارات حول آثار الثقافة على النمو النفسي للأطفال، والتي قد تؤثر على التطبيقات العملية والبحوث في هذا المجال.

ويكمن توجه هذا الكتاب في الاعتراف بالطرق المختلفة التي يمكن بواسطتها بناء وتكوين الثقافة. ولتوضيح هذا تمت مناقشة أمثلة عديدة لبناء الثقافة: التقليدية والحديثة والخلفية الإثنية "العرقية: **Ethnic**" والانتماء الديني والوضع الاجتماعي والاقتصادي. كما تم التعرف على عدد من نواتج هذه العوامل الثقافية في الأداء الاجتماعي والمعرفي ونمو اللغة والنتائج العامة في التوافق النفسي (بما في ذلك الصحة العقلية) ونمو وتطور الهوية الثقافية والإثنية (العرقية). ولذلك فبؤرة ومحور التركيز هي عدد محدد ومختار من العوامل الاجتماعية البيئية (الإيكولوجية: **Ecological**) والطريقة التي ترتبط بها هذه العوامل مع أداء الطفل في بعض المجالات النفسية.

بناء الكتاب ومعالمه

ينقسم الكتاب إلى ثمانية فصول تركز على ما يلى

القضايا المفاهيمة والمنهجية (الفصلان ١، ٢)، بعض السياقات والممارسات التى تؤثر على نمو الطفل (الفصلان ٣، ٤)، الآثار الثقافية على المجالات الاجتماعية والمعرفية (الفصلان ٥، ٦)، مثال محدد للتوافق الثقافى والاجتماعى عند الأطفال (الفصل ٧) وما يترتب على علم النفس النمائى التطبيقى من نتائج ومستتبعات (الفصل ٨).

وقد كتبتْ هذه الفصول بواسطة علماء لديهم اهتمامات بالقيام بالبحوث فى هذه المجالات وخبرات فى إجرائها. وهناك عدد من الخصائص والسمات التى ضمّنت فى هذه الفصول لتجعل الكتاب أكثر فائدة. من بين هذه الخصائص والسمات ما يلى:

نظام عرض الفصول أو (فورمة) المحتويات

لكل فصل مقدمة يليلها تحديد المجالات وميادين الموضوعات الأساسية. تقدم كذلك المناظير المفتاحية أو المحورية، وتعرض كذلك مناقشة للقضايا المحورية المهمة وللأطر المفاهيمية التى طبقت فى دراسة نمو الأطفال بشكل عام أو فى مجال محدد للأداء.

نقاط المناقشة

تضم معظم الفصول نقطة مناقشة أو أكثر، وهى عبارة عن أسئلة أو مهام صممت وقدمت لتشجيع القارئ على التفكير والتأمل حول فهمه للقضايا التى تعرض، وكذلك حول بعض المستتبعات والنتائج النظرية والعملية التى يمكن أن تترتب على الموضوعات المثارة.

دراسة الحالة

تنتشر فى مختلف الفصول صناديق عديدة تعرض فيها دراسات الحالة أو أمثلة لتوضيح بعض المفاهيم أو القضايا أو المداخل المحورية المفتاحية. وتكون دراسات الحالة هذه إما ملخصات لدراسات عالجت قضية مفتاحية محورية أو لتوضيح مدخل فى دراسة جانب بعينه من مجالات أداء الأطفال، أو قد تكون فى بعض الحالات فى شكل تصوير أو تجسيد لسيناريوهات ومواقف محددة.

قراءات إضافية

وضعت فى نهاية كل فصل قائمة مختصرة موجهة للمؤلفات المتوفرة للقراءة الإضافية حول الموضوع. والمقصود من هذه المراجع أن تقدم مزيدًا من القراءة والاطلاع والتعمق حول جوانب معينة للموضوع والمجال محل الدراسة، وفى بعض الأحيان توفر هذه المراجع مزيدًا من التحليل الأكثر تقدما وعمقا ونقدا لبعض القضايا حول موضوع أو المناظير المختلفة.

قاموس المصطلحات

وُضع فى نهاية الكتاب قاموس بالمصطلحات الأساسية وتعريف لها، وعلى الرغم من أن معنى كثير من هذه المصطلحات سيكون واضحا فى النص الأساسى، فإن هذه القائمة والقاموس تقدمان كذلك طريقة مريحة لمعرفة المقصود بالمصطلحات المفتاحية على وجه الدقة.

استعراض كامل شامل للفصول

تنظيم الفصول المختلفة بهذا الكتاب وبؤرة اهتمامها انعكاسان للطرق المختلفة التى يمكن أن تعرف بها الثقافة والطريقة التى درست بها، كما أن تنظيم الفصول يركز ويتمحور حول تلك المجالات التى كان فيها أثر الثقافة أوضح ما يكون. لذلك هناك تركيز وتمحور على القضايا المفاهيمية والمنهجية عند دراسة العلاقة بين الثقافة والنمو النفسى، وتركيز أكثر وأعمق على المجالات المختلفة للأداء لتوضيح طبيعة مثل تلك العلاقات فى نمو الأطفال والتدليل عليها.

أولاً: فى الفصل الأول تُقدم المبررات النظرية والعملية لدراسة العلاقة بين الثقافة والنمو النفسى وتحدد بواسطة دابى نابوزوكا، (Dabie Nabuzoka)، ويتم فيه التعرف على وتحديد عدد من الأسئلة التى تتعلق بأهمية ودلالة العلاقة بين الحضارة والنمو النفسى، وتبدأ المبررات التى قدمت لدراسة هذه العلاقة من الافتراض المنطقى (Premise) بأن الغالبية العظمى من الأطفال فى العالم ينمون فى سياقات ثقافية مختلفة ومتباينة وشديدة البعد عن تلك السياقات التى أدت إلى ظهور النظريات السائدة فى علم نفس النمو، وأن مثل هذا التنوع والاختلاف فى الخبرات يلزمان أن ينعكس ويعبر عنهما فى هذه النظريات.

وتقدم بعد ذلك باختصار المداخل المختلفة لدراسة أثر الثقافة على النمـــو النفـــسى، كما تحدد المعالم الأساسية لهذه المداخل، وتناقش باختصار كذلك بعض الروابط التى تقـــام بين ممارسات التنشئة الاجتماعية والنواتج النمائيـــة عند الأطـــفال، وتثار نقطـــة بـــشكل خاص حول، كـــون ممارســـات رعاية وتربية الأطفـــال، (Child- Rearing) تركـــز بالدرجة الأولى وبشكل خاص على قدرات الأطفال التى تجعل قيمة ثقافية ما عنـــد الحد الأقصى، وبالإضافة إلى مناقشة الاختلافات والتنوع فى ممـــارسات التنـــشئة الاجتماعية عبر مـــختلف الجماعـــات الإثنوثقافية، (Ethno-Cultural) أو العرقية الثقافية، يتم التعرف على وتحديد بعض مجالات نمـــو الأطفـــال وأدائهـــم، وهـــى المجالات التى يمكن أن يوضح فيها أثر الثقافة ويدلل عليه، ومن بين هذه المجالات نمو اللغة والنمو المعرفى ونمو وتطور الهوية الثقافية. لذلك فإن هذا الفصل يقـــدم الموضوعات أو التيمات والقضايات التى تعالج باستفاضة فى الفـــصول المختلفـــة التى تليه فى هذا الكتاب.

وفى الفصل الثانى يقدم دابى نابوزوكا تحديدا لمعـــالم المـــداخل المختلفـــة لدراسة النمو الإنسانى فى الثقافات المختلفة، ويناقش فى البدايـــة مفهـــوم الثقافـــة، (Culture) مع إلقاء النظر باختصار على بعض التعريفات المستخدمة فى علم نفس النمو، ثم نعرض بعد ذلك المداخل المختلفة والنماذج النظرية التـــى تـــستخدم فـــى التعبير عن وتصوير الثقافة وأثرها على النمو الإنسانى، كما تحدد أبرز معالم هذه المداخل. وتعرض كذلك وتناقش التقاليد المتعارف عليها فى دراسة الثقافة فى علـــم نفـــس النمـــو بما فى ذلك علـــم النفـــس عبر الثقـــافى أو عبـــر الحـــضـــارى (Cross – Cultural) (Berry et al., 2002) وعـــــلم النفـــــس الثقـــافى (Cultural Psychology) (Cole, 1992 ; Göncü, 1999).

ويناقش كذلك منظورًا نظريًا أكثر معاصرة وحداثة حظى بالصدارة والبـــروز وهـــــو المنظـــــور الخـــــاص بعلـــــوم نفـــــس الأصـــــليين،

(Indigenous Psychologies)، وتقدم هذه المداخل لا بوصفها متناقضة ومتعارضة تماما (Multually Exclusine) ولكن على أنها تشترك فى التأكيد والتركيز على دور السياق الذى يقع فيه النمو أو سياق النمو فيما يتعلق بالبيئة المادية والاجتماعية، وكذلك بمختلف الأبنية والنظم الموجودة فى المجتمع. وينعكس مثل هذا التركيز وهذه البؤرة فى النماذج النظرية التى تقدم فى هذا الفصل. وأخيرًا يقدم الفصل مداخل منهجية بعينها ارتبطت بالبحوث التى تعكس بعض هذه المناظير النظرية.

والفصل الثالث الذى أعدته سيسيلى جافو (Cecilie Javo)، يقدم الطرق المختلفة التى تتمكن بواسطتها ممارسات تربية ورعاية الطفل من تنشئة الأطفال لحياة البالغين فى مختلف الثقافات. وقد درست رعاية وتربية الأطفال من مناظير مختلفة تركز على أنماط والدية محددة والنتائج والمستتبعات النفسية التى تترتب عليها عند الأطفال، وكذلك على العوامل البيئية والسياقية (Contextual) باعتبارها محددات للأهداف والممارسات الوالدية. كما تعرفت دراسات أخرى على العوامل الإثنيه والعرقية (Ethnic) بوصفها محددات مهمة لمثل تلك الأهداف والممارسات، ويركز هذا الفصل على البناء الفردى الكلى (Individualism – Collectivism Construct) (I-C) بوصفه أحد أبعاد البناء الاجتماعى النفسى الذى يفترض أن تكون له مقدمات (antecedents) فى ممارسات رعاية وتربية الطفل.

وهذا البناء يرتبط باختلاف القيم فى المجتمعات المختلفة، وهى القيم التى تعرف بالسلوك الاجتماعى بطرق مختلفة وعند مستويات مختلفة. على سبيل المثال تم التعرف على فرق مميز يكمن وراء الاهتمام الكبير بالذات (الفردية) على نقيض الاهتمام بالمجموعة التى ينتمى لها الفرد (الكلية)، وقد طرحت سيسيلى جافو (Cecilie Javo) تساؤلات حول افتراض أن المجتمعات التقليدية تميل إلى أن تكون متجهة بطريقة أكبر نحو الممارسات التى تشجع الكلية، بينما تميل المجتمعات المعاصرة والحديثة إلى تطبيق أساليب رعاية الأطفال التى تميل إلى تشجيع الفردية

عند الأطفال الصغار. وقد قامت بذلك عن طريق استخدام دراسة حالة قارنت فيها ممارسات رعاية الأطفال وتربيتهم فى جماعة سامى، وهى جماعة أصلية (Sami Indigenous Group) مع الممارسات عند الأغلبية النرويجية، وكما وضحت جافو فإن الأدلة من البحوث التى طبقت فى مختلف الثقافات الإثنية والعرقية (Ethnic) والتى ربطت الخصائص المميزة لرعاية وتربية الأطفال مع أهداف وقيم التنشئة الاجتماعية ليست متسقة ولا تسير فى اتجاه واحد.

والفصل الرابع الذى أعدته جانيت إمبسون (Janet Empson) طور بعض القضايا التى استكشفت فى الفصل السابق بواسطة سيسلى جافو (Cecilie Javo) حول الاختلافات الثقافية فى ممارسات التنشئة الاجتماعية مع التركيز بصورة أكثر تحديدا على آثار الحرمان الاجتماعي (Social disadvantage) على ممارسات رعاية وتربية الطفل وتطوره النمائى وتوافقه. وقد أوضحت إمبسون مدى تعقد العلاقات بين الفقر والحرمان الاجتماعى من جهة، والنمو المعرفى والتربوى والاجتماعى - الانفعالى والصحة البدنية والعقلية للأطفال. وقد عرضت هذه العلاقات بوصفها تنقل جزئيا بواسطة الصحة العقلية وسلوكيات التنشئة الاجتماعية التى يمارسها من يرعون الأطفال، والتى تتغير كذلك فى مختلف الجماعات الإثنية.

كما قدم كذلك فى هذا الفصل المدى الواسع للفروق الفردية التى وجدت داخل جماعة اجتماعية اقتصادية فيما يتعلق بالوالدين والأطفال الذين يكشفون عن المقاومة والتصدى والصلابة (Resilirce) فى مواجهة الصعوبات والمشكلات (adversity)، ويوحى هذا بطرق ممكنة يمكن بواسطتها التدخل مع الأسر فى المواقف الصعبة بالتركيز على مساعدتهم على معرفة وإدراك وفهم الإمكانيات والطاقات النمائية عند الطفل. ويختتم هذا الفصل بمناقشة لفوائد نموذج النظم الإيكولوجية أو البيئية (Ecological) برونفبرينر (Bronfenbrener Ecological)

ونموذج الانتقال الإيكولوجي أو البيئى (Bronfenbrenner, 2005) System Mode (Ecological – Transactional Model)، (Lynch and Cicchetti, 1998) كـأطر مرجعية تفسيرية للربط بين الحرمان الاجتماعى والنتائج أو المستتبعات النمائية والصمود أو التصدى على التوالى.

وفى الفصل الخامس قمنا نحن، جانيت إمبسون ودابى نابوزوكا (Janet Empson and Dabie Nabuzoka) بعرض لمناقشة دور العوامل الثقافية فى النمو المعرفى. وكان نمو وتطور الأداء المعرفى واحدًا من الاهتمامات الأساسية لعلم نفس النمو.

ويبدأ الفصل بتحديد لمختلف نماذج العلاقة بين الثقافة والأداء العقلى التى اقترحها ستيرنبيرج (Sternberg, 2004) ثم يقدم بعد ذلك منظورين لهما مستتبعات حول أثر الثقافة على النمو المعرفى هما: "نظرية المعرفة النشوئية لبياجيه، Piaget's Genetic Epistemology والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكى (Vigotsky's Social Constructivism). وتحدد فى البداية السمات المحورية المفتاحية لكل من المنظورين، تتلوها مناقشة للطريقة التى طور بها الباحثون الأحدث والأكثر معاصرة والذين يتبعون المنظورين ووسعوا أهمية السياق الثقافى لدراسة الجوانب المعرفية. وتناقش بعض الأدلة البحثية والأمثلة التى توضح التفاعلات المختلفة بين النمو المعرفى للطفل والسياق وتدلل عليها. ومن بين المناظير التى نوقشت بتوسع واستفاضة لتوضيح فكرة كون العمليات المعرفية تكون مغمورة أو غارقة (Embedded) فى الثقافة، نجد النظرية الاجتماعية التاريخية (The Sociohistorical) (Karpov, 2005) وفكرة رجوف للخاصة "بالمشاركة المسترشدة أو المرشدة" (Motion of Guided Participation) (Rogoffs, 2003) وكذلك دور وسائط أو أدوات الثقافة (Cultural Tools) والتفاعل الاجتماعى فى النمو المعرفى. (Gauvain, 2001) بالإضافة إلى ذلك تناقش العلاقة بين النمو

الاجتماعى والمعرفى مع تقديم نماذج وتوضيحات للطريقة التى تؤثر بها السياقات الاجتماعية على مستوى الأداء على المهام المعرفية.

ويقدم دابى نابوزوكا (Dabie Nabuzoka) فى الفصل السادس نمو اللغة باعتبارها وسيطًا بين الثقافة والنمو الاجتماعى والنمو المعرفى كذلك. وتناقش الأدلة حول العلاقة بين اكتساب مختلف اللغات فى السياقات الثقافية المختلفة وأبعاد وجوانب النمو والأداء النفسى.

وتقدم فى البداية معالم لبعض السمات العامة والكونية والاختلافات فى اللغات، بما فى ذلك بناء اللغات المختلفة والطرق المحددة التى تتطور بها والطريقة التى يتمكن بها الأطفال من اكتساب اللغة بوصفها جزءًا من تنشئتهم الاجتماعية. ويناقش بعد ذلك دور اللغة فيما يتعلق باعتبار انتقالها وسائل للتنشئة، وبشكل خاص كيف تم ربطها مع النتائج والمستتبعات النفسية مثل عمليات التفكير. وبؤرة أو محور آخر للتركيز كان دور التنشئة اللغوية وسيطًا بين الثقافة ونقل أبعاد وجوانب الخصائص السلوكية (Behavioral attributes) عند الأطفال الصغار.

وأخيرًا ناقش نابوزوكا حقيقة كون معظم الناس فى العالم يتعلمون ويتحدثون أكثر من لغة واحدة، مما أدى إلى جعل ثنائية اللغة أو تعدد اللغات هى الشيء المعتاد لا الاستثنائى. وتقدم معالم بعض جوانب اكتساب أكثر من لغة عند الأطفال والمراهقين والبالغين. ثم تناقش بعد ذلك مستتبعات ثنائية اللغة، وما يترتب عليها من نتائج فيما يتعلق بالأداء المعرفى والتوافق النفسى الاجتماعى. ويختتم الفصل باستعراض للعلاقة بين اللغة والثقافة والنمو النفسى للأفراد.

وفى الفصل السابع تناقش راشيل تاكريتى (Rachel Takriti) نمو وتطور "الهوية الثقافية والإثنية أو العرقية، (Cultural and Ethnic Identity) للأطفال متضمنة التركيز على نمو وتطور المعتقدات الدينية. وقد كانت الهوية الثقافية

مجالا خصبا ونشطا للبحوث لفترة من الزمن مع تركيز الأعمال على مجالات مثل القومية والاثنية أو العرقية والنوع، (Nationality Ethnicity and Gender)، ومن الواضح أن الطريقة التى يكتسب بها الأفراد إحساسا قويا بالهوية الجماعية والتمايز تمثل موضوعا مهمًا للبحث النفسى وبشكل خاص فى المجتمعات متعددة الثقافات. ويبدأ الفصل بمناقشة التعريفات الخاصة بالمفاهيم والمصطلحات المحورية أو المفتاحية وهى "الدين" والإثنية أو العرقية"، يلى ذلك استعراض للبحوث والدراسات الخاصة بإدراك الأطفال للفروق بين الجماعات والأساس النظرى لهذا العمل، مع التركيز بشكل خاص على نظرية بياجيه للنمو المعرفى. ويقدم الفصل بعد ذلك الدليل على أن فهم الأطفال للجماعات الاجتماعية يتطور داخل سياق اجتماعى، تحدده على الأقل جزئيا المجموعة الاجتماعية التى ينتمى لها. وتسير تكريتى بعد ذلك وتتابع مناقشة النظريات الاجتماعية النفسية حول الهوية الإثنية أو العرقية والدينية مع استعراض لبعض البحوث المتعلقة بآثار التنشئة الاجتماعية على اكتساب الأطفال للإحساس بعضوية جماعة دينية وهوية، مع توضيح الطرق المختلفة التى يفيد بها العمل فى هذا المجال فهمنا لأثر الثقافة على النمو الاجتماعى للأطفال، بل ويكون مهمًا بالنسبة له، ويختتم الفصل بمناقشة لأهمية العمل فى هذا المجال.

وتوضح تاكريتى على سبيل المثال، أن الطريقة التى يتمكن بها الأطفال من فهم وتقدير الديانات الأخرى تعتبر مهمة، لأن لها نتائج ومستتبعات على العلاقات بين الجماعات بما فيها مشكلات الاتصال بين الثقافات مثل التحيز.

وفى الفصل الثامن والأخير قمنا نحن دابى نابوزوكا وجانيت إمبسون (Dabie Nabuzoka and Janet Empson) بمناقشة المستتبعات والنتائج العملية والبحثية للقضايا التى أثيرت فى الفصول السابقة، وكيف يمكن معالجتها والتصدى

لها فى علم نفس النمو أو علم النفس النمائى المطبق فى مختلــف الثقافــات وفــى المجتمعات متعددة الثقافات، وكان السؤال المحورى المركزى هو: ما المــستتبعات التى تترتب على ما تم التوصل له من نتائج فى البحوث الخاصة بنمو الطفل فــى سياق ثقافى والتى تسهم وقد تفيد مؤسسات المجتمع؟ ويبدأ الفصل بمناقــشة حــول أهمية ومعنوية المناظير النظرية والنماذج المستخدمة فى مختلف الدراســات. ثــم تناقش تطبيقات هذه المناظير والنماذج المرتبطة بتعليم الأطفال وطــرق رعــايتهم وتربيتهم والتوافق النفسى لهم. كما تناقش المستتبعات كذلك فيما يتعلــق بالعوامــل الإثنية أو العرقية والاجتماعية الاقتصادية التى تنعكس علــى ســبيل المثــال فــى ممارسة رعاية وتربية الأطفال، كما تطبق فى تهذيب وتعلــيم وتربيــة الأطفــال وتحقيق توافقهم الاجتماعى، وكذلك فى الــسياسة والممارســة المرتبطــة بتقــديم الخدمات التربوية والاجتماعية والصحة العقلية للأطفال. أمــا القــضية الخاصــة المتعلقة بالنمو المعرفى للأطفال ثنائى اللغة فى المواقف التربوية، فتناقش بوصفها مثالاً لأهمية وضرورة فهم المستتبعات النفسية لنمو الأطفال فــى مجتمــع متعــدد الثقافات وفى عالم كونى، وترتبط بهذا قضية المستتبعات العملية التى تترتب علــى اللغة المستخدمة كوسيط للتدريس فى تعليم الأطفال، وبؤرة أخــرى تــدور حــول الطرق التى تنمو بها وتتطور الهوية الثقافية والعرقية أو الإثنية.

وعلاقتها بالنتائج والمستتبعات التى تترتــب عنهــا وتــؤثر علــى التوافــق الاجتماعى والانفعالى للأطفال. وأخيرًا يتم التعرف على عدد من القضايا العملية فى علم نفس النمو التطبيقى والبحوث، والتى تكون لها مستتبعات ونتائج علــى طــرق التهذيب والتأديب التى تتم أقلمتها وتطبيقها على الصعيد الأعظم من أطفــال العــالم، ويضم هذا مناقشة بعض مجالات البحوث مع التركيز على البحوث التقويمية، التــى تعرض نماذج لها. ثم تناقش بعد ذلك القضايا والاهتمامات المنهجية، وتعرض بعض

الإرشادات حول كيفية إجراء وتطبيق البحوث التى تتضمن أبعادًا واعتبارات ثقافيـــة. ويختتم الفصل بمناقشة مختصرة لأهمية العمل على آثار الثقافة على النمـــو النفـــسى للأطفال. ويتم التوصل للاستنتاج العام بأنه إذا ما طبقت البحوث بطريقة ملائمة، فإن نتائج البحوث التطبيقية حول دور العوامل الثقافية فى نمو الطفـــل يمكـــن أن تقـــدم مساهمة مهمة ومعنوية ودالة لكل من فهمنا لنمو الطفل، وكيف يمكن جعل هذا النمو عند الحد الأقصى فى السياقات الثقافية المختلفة.

المراجع

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development.* London: Sage.

Cole, M. (1992). Culture in development. In M.H. Bornstein and M.E. Lamb (Eds). *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731–789). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gauvain, M. (2001). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development.* 44, 126–143.

Göncü, A. (Ed.) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press.

Karpov, Y.V. (2005) Psychological tools, internalization, and mediation: The Neo-Vygotskian elaboration of Vygotsky's notions. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter,* 1(47), 4–7.

Lynch, M. and Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence and children's symptomatology. *Development and Psychopathology,* 10, 235–257.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University Press.

Sternberg, R.J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist,* 59(5), 325–338.

الفصل الأول

أثر الثقافة على النمو النفسى

بقلم: دابى نابوزوكا

١ـ١ـ مقدمة

تقوم جميع المجتمعات بتغذية صغارهم ورعايتهم وتربيتهم وتدريبهم؛ لكـــى يصبحوا بالغين مسئولين قادرين على القيام بدورهم فى تربية أطفالهم. والاهتمـــام برفاهية الصغار اهتمام عالمى كونى لكونه ينطبق على جميع المجتمعات بـــصرف النظر عن موقعها الجغرافى. ولكن الممارسات التى تستخدم فى رعايـــة وتربيـــة الأطفال تختلف فى المناطق المختلفة من العالم. وهذه الممارســـات قـــد طـــورت بطبيعة الحال خلال فترة زمانية طويلة وأصبحت جزءا من طريقة حياة المجتمـــع. لكن الأهم أن كل ممارسة قد طورت باعتبارها طريقة مميزة ومحـــددة للاســـتجابة لمطالب معينة لبقاء مجتمع بعينه. نتيجة لذلك من المتوقع أن تختلف خبرة الطفولـــة فى مختلف المجتمعات. ولكن ما مدى أهمية ودلالة هذه الفروق والاختلافات فـــى خبرات الأطفال فى مختلف أنحاء العالم؟ وما آثارها على الأفراد الـــذين ينمـــون؟ وكيف يمكن لنا أن نتعلم المزيد حول هذه الخبرات؟

يتصدى هذا الكتاب لهذه الأسئلة من عدة مناظير. فى هذا الفصل ســـوف أحدد فى البداية بعض المجالات المرتبطة بهذه الأسئلة والمعنية بها وبعض الجهود التى تمت فى محاولة التصدى لها. وسوف توضح الفصول التالية بعمق أكثر بعض القضايا المحورية المفتاحية فى النمو النفسى للأطفال فى مختلف السياقات الثقافية.

١-١-١ نمو الطفل وتطوره فى السياقات المختلفة

دعونا نبدأ بالسؤال الذى يتعلق بالأسباب وراء أهمية أن نـــدرس خبـــرات الأطفال فى مختلف السياقات. لقد أدت دراسة نمو الطفـــل عبـــر الـــسنوات إلـــى

نظريات سائدة فى علم النفس ظلت محصورة وقاصرة علـى الأطفـال بأمريكـا الشمالية وأوربا والدول الغربية الأخرى الذين يشكلون أقل من ١٠٪ مـن أطفـال العالم. وينمو الصعيد الأعظم من الأطفال فى آسيا وأفريقيـا وأمريكـا اللاتينيـة والباسفيك حيث تختلف الظروف التى ينمون فى ظلها اختلافا جوهريا دراماتيكيـا عن تلك التى كانت مصدرا لمعرفة نظريات النمو، وقـد أدى الاعتـراف بتنـوع واختلاف البيئات التى ينمو فيها الأطفال فى مختلف أنحاء العالم إلى جعلنا نطـرح السؤال حول نوع وطبيعة المستتبعات والنتائج التى قد تظهر فـى النمـو النفسـى للأطفال. وهناك كذلك أسئلة أخرى حول ما إذا كانت النظريـات النفسـية التـى طورت فى سياقات شديدة البعد عن تلك السياقات التى يعيش فيها الصعيد الأعظـم من الأطفال قادرة على إلقاء أى ضوء على طبيعة نمو الطفل بشكل عام. كما أثير الجدل حول ما إذا كانت البيانات الخاصة بتطور هذه النظريات قد تكون قد حددت وضيقت أكثر وأكثر مجالاتها، بحيث تكون قاصرة على الثقافات الفرعية لأطفـال الطبقة المتوسطة بالمجتمعات الغربية ولا تنطبق إلا عليها.

ومن المتفق عليه بشكل عام الآن أن سياق نمو الطفل له أثر بالغ على نتائج ومستتبعات النمو. وأن هناك علاقة متبادلة بين الطفل وبيئته. وربما يكون توضيح هذه الآثار أكثر سهولة وأيسر فى حالة الكيفية التى ترتبط بها الاختلافات والتنـوع فى النمو البدنى للطفل مع بيئته، وبشكل خاص ما يتعلق بتوفر الموارد. على سبيل المثال قد يؤدى الحرمان الشديد من المواد الغذائية فى مرحلة الطفولة المبكرة إلـى الخفض الشديد للنمو البدنى، (**Stunned Physical growth**). وبنفس الطريقة نجـد فى المجال الاجتماعى أن غياب الاستثارة الاجتماعية قـد يـؤدى إلـى انخفـاض ومحدودية الاستجابة الاجتماعية (**Responsiveness**) عند الأطفـال والدارجيـن (**Infants**)، وهو ما قد يؤدى إلى صعوبات فى الارتباط بالآخريـن فى الحياة فيما بعـد. ولكن الطرق المحددة التى تواجه بها حاجات النمو البدنى والاجتماعى هـذه تختلف فى مختلف أنحاء العالم حتى بين الثقافات الفرعية بنفس المجتمع. لذلك فقـد

اتضح حديثا ظهور اهتمام كبير ومتزايد بتوثيق الطرق التى قد تختلف بها خبرات الأطفال بين الناس أو الشعوب فى العالم، وكيف يمكن أن تكون الاختلافات فى ممارسات رعاية وتربية الطفل من شعب لآخر مهمة ودالة لنمو الأطفال ولفهمنا له. فالاتجاهات والمعتقدات وغيرها من العوامل الأخرى التى تؤثر على الممارسات لها كذلك أهمية ودلالة.

مع العولمة يزيد الناس فى مختلف أنحاء العالم من اتصالهم مع أعضاء الثقافات الأخرى، ولذلك فقد أصبح فهم الفروق والاختلافات بين هذه الثقافات مهمًا للحكومات والوكالات الدولية والمهنيين ورجال الأعمال. ومن المعتاد أن نجد اليوم عدة ثقافات وثقافات فرعية داخل مجتمع ما، وتتكون هذه الثقافات والثقافات الفرعية على أساس الدخل والعرقية أو الإثنية والدين وغيرها. وقد تستخدم جماعات الأقليات فى المجتمعات متعددة الثقافات ممارسات مختلفة لتربية ورعاية الأطفال عن تلك التى تستخدم من جانب الجماعة السائدة، وقد يتساءل حول مدى ملاءمة هذه الممارسات أولئك الذين لا يعرفون هذه الثقافة بالذات، ومن المهم لعلماء نفس النمو أن يفهموا ما يؤدى إلى الممارسات المختلفة والنواتج والنتائج المرتبطة بها.

فى هذا الفصل سوف أقوم بتحديد بعض المجالات والقضايا العامة التى كانت موضع اهتمام خاص من جانب علماء نفس النمو أو علماء النمو النفسى، وتقدم الفصول التالية مناقشات إضافية للقضايا التى أثيرت مع تقديم أمثلة وأدلة من البحوث أكثر تحديدا.

١-١-٢ مداخل فهم النمو الإنسانى فى السياق الثقافى

السؤال المبدئى هو: كيف ندرس بأفضل طريقة ممكنة أثر الثقافة على النمو النفسى؟ وكان هذا السؤال موضوعا لبعض الجدل فى علم النفس، مع بناء العديد

من النماذج النفسية والنظريات حول طبيعة النمو الإنسانى وحـول دور العوامـل الثقافية فى هذه العملية.

(Vander Vigver and Poorting, 2002).

(انظر كذلك الفصل الثانى)

وقد أرشدت هذه النماذج أو النظريات جهود البحث فى أنحاء مختلفـة مـن العالم. وأحـد هـذه المـداخل المعـروف باسـم "علـم الـنفس عبـر الثقـافي أو الحضارى: **Cross- Cultural Psychology**" قد ركز على اختبار مدى عمومية المعرفة والنظريات السيكولوجية الموجودة على مختلف المجتمعات.

(Berry, Poorting a , Segall and Dasen, 2002).

وكان الهدف من هذا المدخل هو، محاولة استكشاف واكتشاف الاختلافات النفسية، السيكولوجية فى الثقافات المختلفـة، وبنـاء علـم نفـس عـالمى جديـد (**Universal**)، صالح لمدى أوسع من الثقافات (**Brislin, 1990**)

وقد ركزت هذه الجهود على مقارنة ومعرفة ما إذا كانت الظـواهر التـى تلاحظ فى ثقافة ما توجد كذلك فى ثقافة أخرى، والطرق المختلفة التـى يمكـن أن توضح بها.

ومدخل آخر أكد على وجهة النظر القائلة بأن الارتباطات أو الروابط بين ثقافة مجتمع والنمو النفسى لأعضائه تحتـاج وتتطلـب أن تـشرحا فـى شـكل الميكانيزمات أو العمليات التى تنقل بها هذه الارتباطات والروابط. بمعنـى آخـر نحتاج أن نفهم كيف يمكن للعلاقات السببية أن تحدث وتقع عبـر الـزمن، بينمـا تختلف المستتبعات والنواتج النمائية بالنسبة للأطفال الذين ينمون فى سياقات ثقافية مختلفة، ويسعى هذا المدخل الذى يطلق عليه "علم النفس الثقافي" إلى فهـم أهميـة ودلالة بعض الممارسات فى ثقافة ما.

(Lamb, Sternberg, Howang and Broberg, 1992).

والشيء المهم فى هذا المجال هو التصدى لأسئلة مثل: لماذا يمكن للأشخاص فى ثقافة ما أن يسلكوا بطريقة ما فى مواقف محددة. ويكون الاهتمام هنـــا بالمعـــانى المرتبطة بالممارسات المحددة والتى تقدم السياق لنمو الأطفال. (Göncü , 1999)

ومدخل علم النفس الثقافى (Cultural Psycholgoy) يختلـــف كـــذلك عـــن منظور علم النفس عبر الثقافى أو الحضارى (المقارن).

(Cross – Cutural Comparative Psychology).

من حيث إنه يعتبر الثقافة وينظر لها على أنها خلق بيئة تقدم فيها للأطفـــال (بوصفهم كائنات صغيرة) ظروف تحقق أقصى قدر من النمو. لذلك ينظر للثقافـــة على أنها وسيط للنمو (Cole, 1992)، ولكن مدخل علم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى) يدور بطريقة أكبر حول العلاقة بين السلوك وعناصر الثقافـــة (علـــى سبيل المثال التنشئة الاجتماعية والسمات الأيكولوجية (البيئية)) وغيرها. لذلك ففى هذا المدخل يمكن أن يصل التعرف على الفروق عبر الثقافية إلى التعـــرف علـــى العناصر الثقافية الكامنة وراء الفروق والاختلافات (Segall, 1984)

ولكن المدخلين ليسا متناقضين بالضرورة، على سبيل المثـــال، لا تـــستبعد دراسة الثقافة باعتبارها وسيطًا لنمو الطفل المقارنات الثقافية. إلا أن مناقـــشة دور الثقافة فى النمو تهتم بالضرورة وفى الأساس بدور البيئة كما عبر عنها على سبيل المثال نموذج برونفينبرينر الإيكولوجى.

(Bronfenbrenner's , 1979) (Ecological Model).

هذا النموذج ينظر للطفل الذى ينمو على أنه يتعرض لشبكة من المـــؤثرات. وإطار نظرى آخر لدراسة التنظيم الثقافى للبيئة الـــصغرى (Micro) للطفـــل هـــو مفهوم المحراب النمائى (Developmental Niche) (Super and Harkness, 1986)

يسعى هذا المفهوم لوصف البيئة "من وجهة نظر الطفل حتى يمكن فهم عمليات النمو واكتساب الثقافة"

(Super and Harkness, 1986, p. 552).

ويفترض أن للمحراب الثقافى ثلاثة مكونات: البيئة المادية والاجتماعية التى يعيش فيها الطفل، عادات رعاية وتربية الطفل التى تمثل الممارسات التى تطبق فى رعاية الصغير، ونظم المعتقدات حول كفاءة تلك الممارسات أو طبيعة نمو وتطور الطفل.

وسوف نناقش النماذج مناقشة إضافية فى الفصل الثانى مع التركيز على المكونات البنائية للبيئة (الاجتماعية والمادية) التى تعرف وتحدد خبرات الطفل. ويمكن تصور أن مثل هذه الخصائص والسمات المتعلقة بهذه المكونات قد تكون متاحة وقابلة لعقد المقارنات الثقافية.

ومدخل آخر نوقش بمزيد من التفصيل فى الفصل الثانى، يركز على الأطر المرجعية المفاهيمية **(Conceptual)** التى تقدم أفضل وصف وتفسير لكل من خبرات الطفل ومسار تطورها. كان هذا هو الاهتمام الخاص بما أطلق عليه "علوم النفس الخاصه بالأصليين أو الداخليين، **"Indigenous Psychologies**

ويرى هذا المنظور أن التفسيرات الخاصة بنمو الأطفال لا يكون لها معنى إلا بالرجوع للظروف أو المجتمع الذى ظهرت فيه. ويمكن اعتبار النظريات التى تعرف بممارسات التنشئة الاجتماعية التى تطبق عفويا من جانب المؤسسات أو الوكالات المعنية بهذه الممارسات، مثل الوالدين، تسهم فى علم نفس الأصليين أو المحليين.

٢ـ١ ـ التنشئة الاجتماعية للأطفال والنتائج أو المستتبعات النمائية

١-٢-١ رعاية وتربية الأطفال باعتبارها عملية تنشئة اجتماعية

تكوّن ممارسات رعاية وتربية الأطفال عملية التنشئة الاجتماعية للصغار التى تسعى لإكسابهم المهارات والسلوكيات والخصائص السلوكية التى تجعل منهم أعضاء نافعين لمجتمعهم. وقد عرفت التنشئة الاجتماعية على أنها "العملية التى يكتسب بواسطتها الأطفال المعتقدات والقيم والسلوكيات التى تعتبر مهمة ومعنوية وملائمة من جانب الأعضاء الأكبر فى المجمع".

(Shaffer, 1999, p. 558).

وطبقًا لشافير **(Shaffer, 1999)** فإن التنشئة الاجتماعية للصغار تخدم وتفيد المجتمع بعدة طرق:

أولاً: هى وسيلة لتنظيم سلوك الأطفال والتحكم فى الدوافع أو الغرائز، **(Impluses)** غير المرغوب فيها أو المضادة للمجتمع.

ثانيًا: تشجع وتزيد النمو الشخصى للفرد لكونها تمكن الأطفال من التأقلم مع بيئتهم والعمل بفاعلية فى مجتمعهم.

ثالثًا: تحافظ على بقاء السلم الاجتماعى وذلك لأنها تجعل الأطفال يصبحون بالغين أكثر كفاءة وأكثر قدرة على التوافق، يميلون للمجتمع **(Prosocial)** وقادرين بدورهم على نقل ما تعلموه لأطفالهم هم.

هناك فروق ثقافية فى قيم ومعتقدات وأهداف رعاية وتربية الأطفال. لذلك يشجع الوالدان وغيرهم ممن يرعون ويربون الأطفال القدرات السلوكية عند أطفالهم وبشكل خاص تلك التى تجعل قيمهم الثقافية عند الحد الأقصى.

(Levine, 1974).

وتقدم الثقافات المختلفة طرقا مختلفة يمكـن عـن طريقهـا لممارسـات رعاية وتربيـة الأطفـال أن تنشئ الأطفـال وتـعدهم لحيـاة البالغيـن. (Whiting and Edwards,1992) وقـد درسـت عمليـات وممارسـات التنـشئة الاجتماعية فى مختلف الثقافات من مناظير مختلفة. وقد ركزت هـذه الدراسـات وتمحورت حول الفروق الثقافية في مجـالات مثـل رعايـة الرضـيع والـدارج (Infant)، الاستقلالية (autonomy)، التهذيب أو التأديـب (Discipline) وسـلوك الارتباط (attachment)، وركزت دراسات أخرى وبشكل خاص داخـل الثقافـات الفرعية بمجتمع ما على أنماط ونماذج محددة للوالدية والنتائج الـسيكولوجية لـدى أبنائهم. وقد ركزت الدراسات الأحدث على مجالات عريضة واسعة هـى دراسـة العوامل البيئية والسياقية باعتبارها محددات لأهداف وممارسات الوالدية.

(Javo, Ronning and Heyerdahl, 2004).

وأحد هذه العوامل، الطبقة الاجتماعية (التى يطلق عليها فى المعتـاد الآن الوضع الاجتماعى الاقتصادى) **(Socio – economic status) (S-E-S)** تم التعـرف عليه وتحديده تقليديا على أنه أثر اجتماعى أولى أو بالدرجة الأولى على الوالديـة قادر على تفسير اختلافات مهمة ودالة فى المعتقدات ونماذج السلوك داخل مجتمـع معين (انظر الفصل الرابع)، كما تعرفت دراسات أخرى علـى عوامـل إثنيـة أو عرقية بوصفها محددات مهمة كذلك. وعندما تم ضبط الطبقة الاجتماعية والـتحكم فيها إحصائيا فإنه مازال ممكنا التعرف على فروق إثنية عرقية دالة فـى رعايـة الأطفال فى الدراسات عبر الثقافية. لذلك فإن الاتجاهات الوالدية فى رعاية وتربية الطفل يمكن تصورها من خلال التفاعل بين الثقافية الإثنية العرقية والخبرات التـى تعبر عن جماعات اجتماعية اقتصادية معينة وغيرها من العوامل البيئية.

وقد أدى التركيز علـى ممارسـات رعايـة الطفـل والنتـائج النفـسية (السيكولوجية) عند الابن **(Offspring)** إلى دراسات سـعت لتفـسير الاختلافـات

والتنوعات الثقافية فى السلوك التعبيرى، وعلاقتها مع ممارسات رعاية وتربية الطفل تلك. لذلك فقد ربطت جوانب رعاية الطفل عند نقطة محددة فى حياة الأطفال مع النتائج السيكولوجية عند البالغين.

(Harkness and Super, 1983).

وأحد أبعاد الأداء الاجتماعى – النفسى، الذى أعتقد أنه ضمن ممارسات رعاية وتربية الطفل هو مكون أو بناء الفردية – الجماعية.

(Individualism – Collectivism Construct) (I – C).

ويرتبط هذا المكون مع قيم مختلفة فى المجتمعات المختلفة، التى تعرّف السلوك الاجتماعى بطرق مختلفة وعند مستويات مختلفة. لذلك تـرتبط خـصائص الفردية والجماعية بالقيم الاجتماعية. وتنعكس فى الأداء الاجتماعى النفسى. على سبيل المثال تم التعرف على اختلاف مميز ومعرف على أنه يكمن فى اهتمام أساسى بالذات (الفردية) على نقيض الاهتمام بالجماعات التى ينتمى لها الفرد (الجماعية) **(Freeman, 1997)**.

وقد سعى كثير من الباحثين والدارسين لتوثيق الدليل على أن هذه القيم تنقل إلى الأطفال عن طريق نماذج محددة من ممارسات رعاية وتربية الأطفال. لذلك فقد وثقت عملية التنشئة الاجتماعية الخاصة بالتبادلية أو الاعتمادية **(Inter dependence)** بوصفها واحدة من أهم السمات المميزة للجماعية. فى هذه الحالة تتم ترجمة القيم التى تؤكد على الانتماء القوى **(allegrances)** للمجموعة الثقافية للفرد إلى ممارسات رعاية محددة مثل الارتباط البدنى الممتد والطويل بين الأم والطفل الرضيع، وكذلك ممارسات التهذيب أو التأديب الكامنة وراء التعاطف **(Empathy)** مع مشاعر الآخرين. على الجانب الآخر فإن تشجيع استقلالية الطفل وانفصاله يفترض أن يكون سمة سائدة فى رعاية وتربية الطفل فى الثقافات الفردية

المعتادة. ويتم فحص ودراسة الروابط بين هذه السمات السيكولوجية، ونماذج ممارسات رعاية وتربية الطفل بتوسع كبير فى دراسة حالة قامت بها سيسيلى جافو (Cecillie Javo) فى الفصل الثالث.

وتتضح الاختلافات فى ممارسات التنشئة الاجتماعية كذلك فى الثقافات الفرعية فى مجتمع ما، مثل الجماعات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة، حيث تميز الاختلافات فى أنماط الوالدية بين الثقافات الفرعية فى المجتمع، وتسهم فى اختلاف مسارات ونتائج النمو عند الأطفال (Ogbu, 1981) انظر كذلك الفصل الرابع. بالإضافة إلى ممارسات التنشئة الاجتماعية هناك، كذلك عدد من العوامل الموصلة (Mediating) للمسارات والنتائج المختلفة عند الأطفال فى الجماعات الاجتماعية المختلفة.

وتضم هذه العوامل الفروق بين أسلوب الحياة وإمكانية الوصول إلى والحصول على المصادر (Resources)، وبشكل خاص فى علاقتها بصحتهم البدنية والعقلية، والاختلافات والفروق فى البيئة المنزلية فى كل من خصائصها البنائية والاجتماعية (McGlaughlin, 1988)

على سبيل المثال، العوامل المرتبطة بالحرمان الاجتماعى مثل وجود ضغوط لدى الوالدين قد ترتبط مع نتائج مثل الانفصال بين الوالدين أو اضطراب الأداء السيكولوجى، وقد يؤدى هذا إلى جعل الوالدين أقل دعما وبذلا وإلى انخفاض مساهمة الوالدين فى حياة الأطفال بما فى ذلك حاجتهم للتعليم.

وقد وجد أن الظروف الاجتماعية مثل أحداث الحياة الضاغطة، ترتبط ليس فقط مع الصعوبات فى الأداء العام للوالدين، إنما تؤثر كذلك على معتقدات الوالدين وممارساتهما، وأن تكون لها آثار ومستتبعات سلبية على نمو وتطور الأطفال. (Conger et al., 1992, 1995).

لذلك وُجّـه اهتمام كبير وعميق بعلاقة الوالد والطفـل ســواء فـى ظهــور أو شـدة اضـطرابات الاستخـراج، (Externalizing disorders) (Webster – Stranton and Herbert, 1993).

وقد أدى تكرار هذه المشكلات إلى صـعوبات فـى التـصدى (Coping) للمدرسة عند الأطفال فى المناطق المحرومة اجتماعيًا واقتصاديـا وبـشكل خاص الذكور.

باختصار، تتضمن ممارسات رعاية وتربية الطفل التنـشئة الاجتماعيـة للصغار بوصفها وسيلة لتنظيم (Regulate) سلوكهم ومـساعدتهم علـى اكتـساب المعرفة والمهارات والدوافع والطموحات التى يمكن أن تساعدهم على المـساهمة بفاعلية وكفاءة فى مجتمعاتهم باعتبارهم بالغين. وتعكس الممارسات المختلفة فروقا واختلافات فى قيم رعاية وتربية الطفل وفى المعتقدات والأهداف الخاصة بها. وقد تم توثيق هذه الأشياء بين الجماعات الإثنية أو العرقية فى المجتمعـات المختلفـة، وكذلك بين الثقافات الفرعية التى تعرف بمتغيـرات مثـل الوضـع الاجتمـاعى والاقتصـادى. وقد ارتبطت هذه الفروق بنتائج ومستتبعات نفسية مختلفة. والسؤال الذى قد يثار هو: ما هى الميكانيزمات أو العمليات المتـضمنة فـى إنتـاج هـذه المستتبعات والنتائج السيكولوجية؟ وسؤال آخر يدور حول مـا إذا كانـت جميـع مجالات الأداء النفسى تتأثر بالاختلافات الثقافية علـى الإطـلاق. وواحـد مـن المجالات التى كانت فيها مثل هذه الأسئلة سمة محـورية للتساؤل، كان كيفيـة فهم الأطفال لعوالمهـم الاجتماعية والمادية.

١-٢-٢ تطور معرفة العالم وفهمه

يطلق على نمو وتطور فهمنا للعالم الاجتماعى والمادى (كيـف نكتـسب المعرفة) علم النفس المعرفى، (Cognitive Psychology). وكان هذا واحـدا مـن

الاهتمامات الأساسية لعلم نفس النمــو، (Developmental Psychology). وتعتبــر الأبعاد والجوانب المختلفة للنمو والتطور العقلى (Intellectual) أشــياء عامــة أو كونية (Universal)، والمنطق إحدى هذه القدرات، الــذى يطبــق فــى الــسياقات المختلفة. لذلك يمكن افتراض أن جميع الأطفال يمكن أن يصبحوا منطقيين بــنفس الطريقة. ولكنه قد اقترح ألا تكون بعض جوانب النمو العقلــى عامــة وكونيــة. (Eysenck, 1998) على سبيل المثال الاختراعات الإنسانية مثل نظم العــد واللغــة المكتوبة والطرق والمناهج العلمية وغيرها يمكن أن تتغير فى مختلــف الثقافــات ولكنها جوانب وأبعاد مهمة للنمو والتطور المعرفين. ونظرا لأن بعض سمات هذه الأشياء قد لا تكون عامة وكونية فإن السؤال المطروح يكون: هل النمو المعرفــى هو مجرد اكتساب الأطفال لتلك الجوانب الكونية للأداء العقلى (على سبيل المثــال أن يكون منطقيا والتذكر وغيرها) أو أن يكون أهم جزء من النمو العقلى للطفل هو كونه يدرس تلك الاختراعات الثقافية.

وقد ركز الجدل والحوار حول أثر الثقافة على النمو المعرفــى تاريخيًــا بالدرجة الأولى على منظورين نظريين: "نظرية المعرفة النشوئية لجــان بياجيــه: Piaget Genetic Epistonmology"، و"البنائيــــة الاجتماعيــــة لفيجوتــــسكى: Vygotsky's Social Constructivism".

وقد كان المنظور الأول، نظرية بياجيه واحد من أكثر النظريات النفــسية تأثيرا على العمل عبر الثقافى (Cross – Cultural) حول المعرفة. طبقــا لبياجيــه (1952) فإن العنصر الأساسى فى النمو والتطور هــو اكتــساب المنطــق (عــام وكونى)، بهذه الطريقة يكون فهم الطفل للاختراعات الثقافية مجرد نتيجة من نتائج (offshoot) هذا التغير النمائى الأساسى. وقد لاحظ بياجيه الأطفال وهم يستجيبون لأسئلة اختبارات الذكاء، ولاحظ أن الأطفال الأكبر قد تمكنوا من أقلمــة عمليــات

تفكيرهم للتعامل مع الأسئلة بطريقة أفضل من الأطفال الأصغر. واستنتج بأن الأطفال الأكبر لم يكونوا يعرفون أكثر فقط ولكنهم فكروا بطرق مختلفة حول المشكلات عن الأطفال الأصغر. واعتبر أن هذا يشير إلى مرونة المخ فى التأقلم مع البيئة عن طريق الخبرة، وذلك بتعديل الأبنية المعرفية أو طرق التفكير. وفكرة التأقلم هذه (adaptation) تيمة وموضوع أساسى ومحورى وجوهرى فى نظرية بياجيه.

وكانت وجهة نظر بياجيه إذن هى؛ أن النمو والتطور المعرفى هما النتيجة التى تترتب على كل من نمو المخ والجهاز العصبى والخبرات التى تساعد الفرد على التأقلم مع بيئته. ونظرا لأن البشر متشابهون وراثيا (Genetically) فى المعتاد كما أنهم يتشاركون فى معظم الخبرات البيئية، فإنه من المتوقع أن يكشفوا عن اتساق وتشابه (Uniformity) فى النمو المعرفى. على هذا الأساس تنبأ بياجيه بمراحل النمو المعرفى التى يكشف تتابعها عن اتساق واتفاق عبر مختلف الثقافات. وقد أصبحت هذه الخاصية الأخيرة لنظرية بياجيه محور وبؤرة اهتمام الأعمال عبر الثقافية (أو الحضارية) المبكرة التى أجريت حول المعرفة، وذلك لأن الدراسات قد سعت لتوضيح والكشف عن تقدم الأطفال من مختلف الأعمار ومن مختلف الثقافات خلال المراحل الكيفية التى تعرفت عليها وحددتها النظرية (انظر Serpell, 1967).

ومن بين الخصائص المفتاحية الجوهرية فى نظرية بياجيه كونه كان أكثر اهتماما بظهور وتتابع المراحل المعرفية عن الاهتمام بالعوامل التى قد تسرع أو تؤخر أو حتى تمنع ظهور هذه المراحل. وعند شرح بناء المعرفة الضرورية، أكد بياجيه على عملية التأقلم (Adaptation) لا على العوامل التقليدية المتعلقة بالنمو والتطور، مثل النضج والخبرة المادية والعوامل الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك تم تعريف وتحديد وصياغة الأنشطة المعرفية للفرد الإنسانى فى القوالب والمفاهيم

المنطقية الرياضية (Logico – Mathematical Terms) . هذه التوجهات كما لاحظ لورينكو وما شارو (Lourenco and Machado, 1996) جذبت انتباه نقاد بياجيه ووجهت النقد لكون بياجيه قد سقط فريسة للفردية الوراثية (Genetic Individualism) وكذلك لإدراك النمو والتطور على أنه يتم فى فراغ اجتماعى وإهمال دور العوامل الاجتماعية فى النمو، ومد ما توصل له فى دراساته من أشكال للتفكير لجميع المجالات، والأشخاص والثقافات. مثل هذه الانتقادات قد تم الرد عليها وتفنيدها من جانب أتباع بياجيه الذين ضمت حججهم الرأى القائل: إن آثار العوامل الاجتماعية على النمو يمكن أن تدرس داخل نظرية بياجيه دون الحاجة لتعديلات أساسية. (See Chapman, 1988, Lourenco and Machado, 1996).

على نقيض منظور بياجيه، ينتمى مدخل عالم النفس السوفيتى ليف فيجوتسكى (Lev Vygotsky) لمدرسة السياقات (Contextualist) فى التفكير التى ترى أن أفراد الجنس البشرى ينغمرون فى مصفوفة اجتماعية (سياق).
(Social Matrix Context).

(Wertsch and Tulviste, 1992).

وهكذا فإن سلوك الإنسان لا يمكن فهمه مستقلا عن هذه المصفوفة.

(Wertsch and Tulviste, 1992).

وطبقا لفيجوتسكى (١٩٧٨ – ١٩٨٦) فإن دراسة نمو وتطور الأطفال يجب أن تحصل على وتراعى تقريرا تاريخيا حول النمو العقلى للجنس البشرى.

وقد بين أن البشر قد اخترعوا عبر القرون أدوات حضارية (Cultural Tools) على سبيل المثال نظم الأعداد والقياس والكمبيوتر وغيرها، وهى أدوات لا يمكن الاستغناء عنها وتعتبر جزءًا لا يتجزأ من معرفتنا، ويجب أن يتقن الأطفال مثل هذه الأدوات للتمكن من العمل بكفاءة فى مدارسهم وخارج

المدارس، ولكن هذه المهارات لا يمكن أن تكتسب ببساطة بواسطة الأطفال بمفردهم، بل يجب أن تمر من جيل إلى الآخر، وقد أثرت نظرية فيجوتسكى على التطور التالى للرأى القائل بأن نقل أدوات الثقافة من جيل لآخر يتم عن طريق التفاعل الاجتماعى، وأن النشاط المقام (Situated)، هو جزء مهم من النمو والتطور المعرفيين.

وكما سيناقش بعد ذلك فى الفصل الخامس، سيوضح أن كثيرًا من الباحثين يعترفون بأهمية السياق الاجتماعى والثقافى لدراسة المعرفة، وأن توضيح والتدليل على التفاعلات العديدة بين النمو المعرفى للأطفال، وتلك السياقات قد تراكمت عبر السنوات، ومن الأشياء المحورية والأساسية والمهمة لهذا كان الرأى الذى يرى أن العقل يؤقلم نفسه للظروف التى يقع فيها النمو، لذلك فإنه فى النمو المعرفى يتم تشكيل القدرات والإمكانيات البيولوجية الأساسية لكى تلائم السياق الاجتماعى والثقافى الذى ستستخدم فيه (Gauvain, 2001)، ويعرف هذا المدخل لفهم النمو المعرفى باسم "المدخل الاجتماعى السياقى، Social – Contextual Approaach"، والذى يشار إليه كذلك باسم "المدخل الاجتماعى – الثقافى أو الاجتماعى – التاريخى، وطبقًا لوجهة النظر هذه لا يمكن فهم النمو العقلى فهما كاملا إلا بدراسة وبحث الدور الذى تلعبه الخبرات الاجتماعية العملية، إما مباشرة عن طريق تفاعل الناس ودعمهم لبعضهم البعض، أو بطريقة غير مباشرة باستخدام الوسائط والوسائل والرموز والقيم التى تؤثر على أداء الإنسان أو بكلتا الطريقتين واللغة. أحد تلك الوسائط الحضارية التى لها أهمية ومستتبعات من حيث تأثيرها على أداء الإنسان. وقد اعتبرت اللغة كوسيط للنمو المعرفى وكذلك للنمو الاجتماعى.

١-٢-٣ اللغة والنمو الاجتماعى والمعرفى

لاحظ هووف (Hoff, 2006) حقيقة كون جميع الأطفال العاديين أو الطبيعيين فى البيئات العادية أو الطبيعية يتعلمون الكلام "تعكس قدرات فطرية

(Innate) عند الجنس البشرى تجعل اكتساب اللغة ممكنًا بل وفى النهايـــة حتميًـــا. ولكنه قد يعكس كذلك توفر بيئة على المستوى العالمى أو الكونى تـــدعم اكتـــساب اللغة. (P. 55)

حقيقة أخرى هى؛ أن الأطفال الذين يكتسبون اللغـــة المحـــددة لمجـــتمعهم وثقافتهم مثال جيد لتشكيل القدرات البيولوجية الأساسية لتلائم الـــسياق الاجتمـــاعى والثقافى الذى ستستخدم فيه. لذلك فإنه بينما يتعلم جميع الأطفـــال فـــى المعتـــاد أن يتكلموا، فإن طفلاً فى قرية إنجليزية بولاية يوركشر سيكون أكثر اســـتعدادا لـــتعلم تحدث الإنجليزية عن تعلمه للغة أخرى مثل الأوردو، وطفلاً مولـــودًا فـــى قريـــة صغيرة بجنوب زامبيا سيكون أكثر استعدادا وبدرجة كبيرة لـــتعلم التحـــدث بلغـــة التونجا (Tonga) أولغة "ها "Ha: (Oh annessia and Kashoki, 1978)

والقدرة على الكلام أو التحدث هى نتائج بيولوجية، بينما اللغة التى تكتسب هى نتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية.

لكن الجزء الثانى من الاقتباس المأخـــوذ عن هـــووف (Hoff, 2006) يثير عدة تساؤلات: ما التدعيمات البيئية الضرورية لضمان تعلم الأطفال الكلام؟ ما هى الفروق فى التدعيمات البيئية أو التنشئة التى يمكن أن تفسر الفروق فى اللغة التـــى يكتسبها الطفل؟ ماذا يمكن أن نتعلم من الأطفال الذين يكتـــسبون أكثـــر مـــن لغـــة واحدة؟ وإذا كانت التنشئة تلعب دورا مهمًّا ومعنويا فى اكتساب اللغـــــة، وإذا مـــا قبلنا بأن التنشئة تفسر وتبرر الفروق الثقافية المهمة والدالة، فما الفـــروق الثقافيـــة التى يجب أن نتوقع أن تكون مرتبطة باللغات المختلفة؟ وما المـــستتبعات النفـــسية للفروق فى اللغـــة على الأفـــراد الذين ينمـــون ويتطورون؟ مثـــل هذه الأسئلة تقـــع فى محـــور أو مركز جهود فحص ودراسة العلاقات بين الثقافـــة واللغـــة والنمـــو النفسى.

بشكل عام تعتبر اللغة مؤشرًا جيدًا للفروق الثقافية بين المجتمعات المختلفة، كما أنه قد اقترح كذلك أن هناك علاقة أو رابطة بين اكتـــساب اللغـــات المختلفـــة

وجوانب الأداء المعرفى (Lemon, 1981) لذلك فإن الرابطة بين الثقافة وعمليات التفكير توحى بشكل خاص بأن الأفراد الذين لديهم لغات وخلفيات ثقافية قد يفكرون كذلك بطريقة مختلفة. والحجة هنا هى؛ أن الأطفال لكونهم يتعلمون وتدرس لهم لغة محددة، فإنهم يتعلمون ويدرس لهم كذلك أن يفكروا بطريقة محددة حول العالم، بما فى ذلك كيف يرتبطون مع الآخرين وعلاقاتهم بهم. لذلك فاللغة أداة مهمة ليس فقط للتفاعل الإنسانى وإنما كذلك للنمو الاجتماعى المعرفى.

فمن خلال اللغة وعن طريقها يمكننا أن نشكل عوالمنا، وأن نتصل مع بعضنا البعض. لذلك فقد استطلعت البحوث النفسية حول نمو لغة الأطفال الطريقة التى ترتبط بها اللغة مع التفكير، وكذلك كيف ترتبط هذه الوظائف (اللغة والتفكير) مع الكفاءة (Sophistication)، الاجتماعية للطفل.

بالإضافة إلى المعرفة العامة والفروق الفردية فى النمو اللغوى، هناك كذلك دليل على أنه قد يكون هناك أكثر من مسار لاكتساب اللغة. وقد يكون هذا صحيح بشكل خاص عند التعرض للثقافات التى تقدم للأطفال أنواعا مختلفة من بيئات مختلفة لتعلم اللغة. وتعتبر دراسة اكتساب اللغة بواسطة الأطفال الذين يعيشون فى ثقافة أخرى موضوعًا مهمًا وخطيرًا (Crucial) لاكتشاف ليس فقط العمليات العامة الكونية فى اكتساب اللغة، وإنما كذلك الطريقة التى قد تقدم بها الثقافات والظروف المختلفة مهام مختلفة للأطفال لتعلم اللغة. وقضية مهمة فى هذا المجال تتعلق بنمو وتطور ثنائية اللغة وتعدد اللغات (Bi-and Multi Lingual) وآثارها الممكنة على الأداء الاجتماعى والمعرفى.

وقد أصبحت ثنائية اللغة أو تعدد اللغات هى المعيار لا الاستثناء فى العالم، وذلك لأن الصعيد الأعظم من الناس يتعلمون ويتحدثون أكثر من لغة واحدة. وفى بداية التسعينيات قدر أن نحو نصف أطفال العالم كانوا يتعرضون لأكثر من لغة، وأن ما بين لغتين إلى خمس لغات فى المتوسط كانت معروفة فى المعتاد لكل فرد.

(Romaine, 1989)، ومن المتوقع مع العولمة أن أعداد ثنائي اللغة تكون قد ازدادت خلال العقد الماضي. والظروف التي يتعرض لها الأطفال في مختلف الأسر والمجتمعات تختلف، ولكن هناك ظرفًا عامًا هو ظرف الوالدين المهاجرين. في مثل هذه الحالات يتم التحدث بلغة في المنزل، بينما قد تستخدم لغة أخرى في الثقافة السائدة وفي المدارس. وظرف آخر هو أن يكون المجتمع والدولة نفسهما بيئات ثنائية اللغة. وبشكل عام يقال إن ثنائية اللغة تزدهر في المجتمعات متعددة الثقافات وكذلك في المجتمعات التي يجري فيها اكتساب الثقافة أو الإكساب ثقافة مغايرة (Acculturaation) وبالنسبة للأفراد المعنيين فإن السياقات أو المطالب اللازمة لاكتساب المهارة والكفاءة (Proficiency) في أكثر من لغة يمكن أن تتغير. مثل هذه الظروف تخلق بيئات معقدة بالنسبة للنمو اللغوي والخبرات. ويمكن أن يكون للسياقات وعملية ثنائية اللغة بعض المستتبعات السيكولوجية عند الأفراد المعنيين والداخلين في العملية. كما أنه من المعتاد في الغالب، أنه بينما يتعلم بعض الأطفال لغتين معا وفي نفس الوقت، فإن اللغة الثانية يتم تعلمها في كثير من الحالات في وقت متأخر من الحياة في حالة الأفراد الأكبر عمرا. وقد ركزت قضايا مهمة ومثيرة في تطور ثنائي اللغة في كثير من الأحيان على كفاءة وطلاقة الفرد في كل من اللغات التي تكتسب، والأداء المعرفي والاجتماعي للأفراد ثنائيي اللغة. واللغة مهمة كذلك بوصفها علامة (Marker) للهوية الثقافية ومؤشرًا على تحققها.

١-٢-٤ نمو وتطور الهوية الثقافية

دراسة النمو اللغوي في سياق الثقافة مهمة لأنه، كما وضح أعلاه مؤشر مهم وجيد للفروق الثقافية بين المجتمعات والشعوب، وكذلك لأنه أحد الطرق التي يؤكد بها الناس على هويتهم الثقافية. لكن الهوية الثقافية قد تتضمن كذلك أشياء مثل الإثنية أو العرقية، (Ethnity) والمعتقدات الدينية. وكان نمو وتطور الهوية الثقافية

مجالين نشطين للبحوث ولفترة من الزمن. وقد ركز الصعيد الأعظم من العمل فى هذا المجال على مجـــالات مثـــل القوميـــة (Nationality) والإثنيـــة أو العرقيـــة (Ethnicity) والنـــوع (Gender)، وقـــد ارتبطـــت أطـــر مرجعيـــة مفاهيميـــة (Conceptual) متعددة بالعمل فى هذا المجال.

وواحد من المداخل التى كان لها تميز خاص، كـــان الإطـــار المرجعـــى للبنائية المعرفية، الذى قدم مدخلا عامـــا لجميـــع جوانـــب المعرفـــة الاجتماعيـــة **(Aboud, 1988; Elkind, 1970, 1971).**

وهناك دليل على أن فهم الأطفال لهوية الجماعة يتطـــور داخـــل ســـياق اجتماعى ويتأثر بخصائص وسمات محددة للثقافة. وأحد أشـــكال هويـــة الجماعـــة يكون من خلال المعتقدات الدينية. فهذه المعتقدات كانت بؤرة قوية لهوية الجماعـــة طوال التاريخ. ويمكن القول إن الغالبية العظمى من الدول فى مختلف أنحاء العالم دول متعددة الديانات. وقد نتج هذا فى الأغلب من زيادة النشاط والحركة والنـــشاط الشخصى، ولكن العلاقات بين الجماعات الدينية المختلفة والمتباعدة مالت فى بعض الأوقات إلى التوتر (Strained)، وأدت فى بعـــض الأحيـــان إلـــى الـــصراعات المباشرة. ولكن الأفراد يحققون شعورا وإحساسا قويين بهوية الجماعـــة، ويكـــون التمايز والاختلاف بوضـــوح موضـــوعين مطـــروحين للتـــساؤلات والبحـــث السيكولـــوجى. وهناك كذلك بعض البحوث حول آثار التنشئة الاجتماعيـــة علـــى الهوية الدينية. وتعالـــج هذه البحوث الطرق التى يكتســـب بها الأطفـــال إحـــساسا بعضويـــة الجماعة الدينية.

والعمل فى هذا المجال مهم ومرتبط بفهمنا لأثر الثقافة على النمو الاجتماعى للأطفال. على سبيل المثال، الأطفال الذين يولدون اليوم فى عدد من الـــدول مثـــل المملكة المتحدة يدخلون مجتمعا يحتوى على نسبة كبيرة مـــن الأشـــخاص الـــذين ينتمون لجماعات الأقلية، تزيد بدرجة كبيرة عما كان يحدث قبل ذلـــك. وتـــصنف

معظم هذه الجماعات على أساس دينهم. والطريقة التى يتمكن بها الأطفال من فهم وتقييم الديانات الأخرى لها أهمية كبيرة، لأن لها مستتبعات على العلاقات بين الجماعات. ويؤثر فهم الأطفال للجماعات الثقافية والإثنية أو العرقية والآثار المحتملة لهذا على العلاقات بين الجماعات، وقد يؤثر فى النهاية على مشكلات العلاقات بين الثقافات مثل التحيز.

٣-١ ملخص واستنتاجات

القضايا والموضوعات التى عرضت وحددت أعلاه، والمرتبطة بالتوافق النفسى للأطفال، سوف تناقش وتوضح مناقشة وتوضيحًا إضافيين فى الفصول التى تلى هذا الفصل فى الكتاب، وهناك طرق متعددة يمكن أن تبنى بها الثقافة، وكذلك الطريقة التى تعرف وتدرس بها. لتوضيح هذا تناقش أمثلة مختلفة لمكونات الثقافة: التقاليد والخلفيات الحديثة أو المعاصرة والإثنية أو العرقية والانتماء الدينى والمكانة الاجتماعية الاقتصادية. ويتم التعرف على عدد من النتائج التى تترتب على مثل هذه العوامل الثقافية: الأداء الاجتماعى والمعرفى ونمو اللغة والنتائج والمستتبعات العامة فى التوافق النفسى (بما فى ذلك تقدير الذات والصحة النفسية) ونمو تطور الهوية الثقافية والإثنية أو العرقية. ويوضح كل من هذه النتائج أثر الثقافة على النمو والتطور النفسين للأطفال.

فى هذا السياق تمت دراسة طرق وممارسات رعاية الأطفال وتربيتهم كميكانيزم للنمو والتطور النفسى للأطفال، وتنشئتهم الاجتماعية لحياة البالغين فى مختلف الثقافات، وقد ركزت هذه الدراسات على ممارسات ونماذج والدية محددة وعلى العوامل البيئية والسياقية كمحددات لتلك الممارسات وللأهداف الوالدية. كما تعرفت دراسات أخرى على العوامل الإثنية أو العرقية باعتبارها محددات

مهمة لتلك الأهداف والممارسات، وقد ضمت النواتج السيكولوجية المرتبطة بتلك الممارسات سمات الشخصية مثل الفردية والكلية (I – C) واكتساب اللغة المميزة للجماعة أو المجتمع وأبعاد وجوانب النمو الاجتماعى والمعرفى.

وقد وضحت الأدلة التى تم التوصل لها فى البحوث التفاعلات المختلفة بين النمو الاجتماعى المعرفى للأطفال والسياق، وأيدت الحجة أو وجهة النظر التى ترى أنه من المهم فحص ودراسة تفكير الأطفال وتطوره فى علاقته مع وسائط الثقافة التى تدعم الأنشطة التى ينشغل بها الأطفال. واللغة وسيط بين الثقافة والنمو الاجتماعى والمعرفى. وقد بحثت الدراسات الروابط بين اكتساب اللغات المختلفة وأبعاد وجوانب الأداء الاجتماعى المعرفى.

وقد ركزت الدراسات بشكل خاص على الأثر المحتمل لثنائية اللغة أو القدرة على التحدث بأكثر من لغة على النمو الاجتماعى والمعرفى. وقد بينت تلك الدراسات أن للغة نواتج ومستتبعات أوسع على نمو وتطور الهوية الثقافية.

ويمثل هذا الجانب وبعض الجوانب والأبعاد الأخرى للهوية الثقافية مثل الإثنية أو العرقية والمعتقدات الدينية، مدى من الخصائص أو السمات السيكولوجية التى ينشأ الطفل الذى ينمو عليها وحولها. هذه القضايا ستناقش مناقشة أو فى الفصول التالية من الكتاب.

قراءات إضافية

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.

Göncü, A. (Ed.) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development* Oxford: Oxford University Press.

Whiting, B.B. and Edwards, C.P. (1992). *Children of different worlds: The formation of social behaviour*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

المراجع

Aboud, F.E. (1988) *Children and prejudice*. London: Blackwell.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brislin, R.W. (1990). Applied cross-cultural psychology: An introduction. In R.W. Brislin (Ed.). *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chapman, M. (1988). *Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, M. (1992). Culture in development. In M.H. Bornstein and M.E. Lamb (Eds). *Developmental psychology: An advanced textbook*. (pp. 731–789). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.J., Jr, Lorenz, F.O., Simons, R.L., and Whitbeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, **63**, 527–541.

Conger, R.D., Patterson, G.R., and Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, **66**, 80–97.

Elkind, D. (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*. **12**, 35–42.

Elkind, D. (1971). The development of religious understanding in children and adolescents. In M.P. Strommen (Ed.), *Research on religious development*. New York: Hawthorn Books.

Eysenck, M. (1998). *Psychology: An integrated approach*. Longman: London.

Freeman, M.A. (1997). Demographic correlates of individualism and collectivism: A study of social values in Sri Lanka. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(3), 321–341.

Gauvain, M. (2001). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development*, 44, 126–143.

Göncü, A. (Ed.) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harkness, S. and Super, C.M. (1983). The cultural construction of child development: A framework for the socialisation of affect. *Ethos*, 11(4), 221–231.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, **26**, 55–88.

Javo, C., Ronning, J.A., and Heyerdahl, S. (2004). Child-rearing in an indigenous Sami population in Norway: A cross-cultural comparison of parental attitudes and expectations. *Scandinavian Journal of Psychology*, **45**, 67–78.

Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Hwang, C.P., and Broberg, A.G. (1992). *Child care in context: Cross-cultural perspectives*. Hove and London: Lawrence Erlbaum.

Lemon, N. (1981). Language and learning: Some observations on the linguistic determination of cognitive processes. In B. Lloyd, and J. Gay (Eds), *Universals of human thought: Some African evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.

LeVine, R.A. (1974). Parental goals: A cross-cultural view. *Teachers College Record*, **76**, 226–239.

Lourenço, O. and Machado, A. (1996). In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review*, 103(1), 143–164.

McGlaughlin, A. (1988). The developmental status of disadvantaged children at 2 1/2 years: The influence of life stress events and interactive experience. In E.J. Anthony and C. Chiland (Eds), *The child in his family. Vol 8: Perilous development: Child raising and identity formation under stress*. Oxford: John Wiley & Sons.

perspective. *Child Development*. 52, 413–429.

Ohannessian, S. and Kashoki, M. (Eds) (1978). *Language in Zambia*. London: International African Institute.

Piaget, J. (1952). *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Segall, M.H. (1984). More than we need to know about culture, but are afraid to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 153–162.

Serpell, R. (1976). *Culture's influence on behaviour.* London: Methuen.

Shaffer, D.R. (1999). *Developmental psychology: Childhood and adolescence.* Fifth Edition. London: Brooks/Cole.

Super, C.M. and Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualisation at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 545–569.

van der Vijver, F.J.R. and Poortinga, Y.H. (2002). On the study of culture in developmental science. *Human Development*, 45(4), 246–256.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Webster-Stratton, C. and Herbert, M. (1993). *Troubled families: Problem children.* New York: John Wiley & Sons.

Wertsch, J.V. and Tulviste, P. (1992). L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), 548–557.

Whiting, B.B. and Edwards, C.P. (1992). *Children of different worlds: The formation of social behaviour.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

الفصل الثانى

مداخل دراسة النمو الإنسانى فى الثقافات المختلفة

بقلم: دابى نابوزوكا

٢-١- مقدمة:

لقد رأينا فى الفصل الأول، أن هناك الآن اعترافًا عامًا بأن الخبرة الثقافية أساسية لدراسة الأداء النفسى. والأسئلة التى تثار هى الأسئلة التالية: كيف يمكن أن نفسر الطرق التى تؤثر بها هذه الخبرات فى تنوعها واختلافها على النمو؟ وكيف يمكننا دراسة هذه الآثار؟ فى هذا الفصل سوف أناقش مختلف المداخل النظرية والمنهجية التى تهتم وتكون معنية بدراسة أثر الثقافة على النمو الإنسانى وترتبط بها. وسوف أبدأ بمناقشة لمفهوم الثقافة وكيف يمكن تطبيقه على النمو الإنسانى. وتناقش البداية الطرق المختلفة لتصور الثقافة. ثم يتم بعد ذلك التعرف على التقاليد التاريخية المختلفة فى دراسة الثقافة فى علم نفس النمو: وتضم هذه التقاليد فروعا متخصصة فى علم النفس يطلق عليها "علم نفس عبر الثقافى أو عبر الحضارى (Cross – Cultural)"، علم النفس الثقافى (Cultural)، وقد تم التركيز حديثا على ما يسمى بالمناظير الخاصة بالأصليين أو المحليين (Indigenous) فى علم نفس النمو، وبشكل خاص فيما يتعلق بالبحوث والدراسات فى هذا المجال. وسوف أحدد معالم، وأناقش أهداف كل مدخل فيما يختص بما يكمن وراءها من جوانب نظرية، وكذلك ما يترتب على الطرق والمناهج المستخدمة فى إجراء البحوث.

ويلى ذلك عرض ومناقشة لمختلف النظريات والنماذج الخاصة بالنمو الإنسانى التى تتضمن منظورًا ثقافيًا فى علم نفس النمو. وفى الجزء الأخير من الفصل سوف أركز على مناقشة المداخل المنهجية فى دراسة أثر الثقافة على النمو، مع إبراز وإثارة بعض القضايا المفتاحية التى تثرى هذه المداخل وتعرّف بها.

٢-١-١ ما الثقافة؟

هناك تعريفات مختلفة للثقافة تعكس النظريات المختلفة للفهم أو معايير تقييم الأنشطة الإنسانية. وأحد التصورات للثقافة كما ترتبط بالنمو، وهو أنه بالإمكان رؤيتها باعتبارها طريقة للحياة فى مجتمع ما بما فى ذلك السلوكيات والقيم وطرق الحياة والفنون والمعتقدات والرموز التى يقبلها الناس فى المجتمع فى المعتاد بدون التفكير حولها. والتى تمرر عن طريق الاتصال والتقليد من جيل إلى الجيل الثانى، وإذا استخدمت المفاهيم السلوكية تكون الثقافة مجموع السلوكيات المتعلمة لمجموعة من الناس والتى تكوّن تقاليدهم التى تمرر عبر الأجيال. وبالنسبة للفرد فإن الثقافة هى السلوك المستثمر (Cultivated) الذى يضم جميع الخبرات التى تعلمها والخبرة التراكمية التى تنقل اجتماعيا. ونقطة محورية مفتاحية هنا هى؛ أن هذه الخصائص والجوانب لما يكوّن الثقافة تمرر لصغار مجتمع ما. لذلك تتكون الثقافة من نماذج من السلوك، وللسلوك، وهى النماذج التى يمكن أن تكون ظاهرة أو كامنة وتكتسب وتنقل بواسطة الرموز التى تكون أشياء مثل اللغة ونظم العد وغيرها. ويعتبر استخدام الرموز مكون الإنجاز المتميز للجماعات الإنسانية، بما فى ذلك ما يجسدونه ويصورونه فى مختلف أنواع الفنون (artefacts)، ويقع عند لب أو قلب أو أساس الثقافة الأفكار التقليدية وبشكل خاص القيم التى ترتبط بها. بهذا المعنى يمكن اعتبار أن الثقافة تعبر عن، وتمثل طرق التفكير التى تميز أعضاء جماعة ما أو فئة من الناس عن أعضاء جماعة أخرى وتفرقهم عن غيرهم.

فى هذا التصور للثقافة تكمن فكرة "الحتمية الثقافية (Cultural Determinism)" وتكون متضمنة، وهى الفكرة القائلة بأن الأفكار والمعانى والمعتقدات التى يتعلمها الناس بوصفهم أعضاء فى المجتمع تحدد وتشكل الطبيعة الإنسانية، وعلى ذلك فإن أعضاء الجماعات الثقافية المختلفة يكون من

المتوقع أن يفكروا ويشعروا ويتصرفوا بطرق مختلفة، باعتبارهم أقسامًا أساسية من خصائصهم وسماتهم الأخرى. لذلك ينظر للأطفال فى ثقافة معينة على أنهم ينشأون لاكتساب هذه الخصائص والسمات. وسوف تناقش فكرة الحتمية الثقافية مناقشة إضافية فى الفصل السادس فى إطار دور اللغة فى نمو وتطور عمليات التفكير. ويشير بريسلين فى عام ١٩٩٠، (Brislin, 1990) إلى مصطلح الثقافة على أنه يتضمن أنماط السلوك المتكررة (Recurring) والتى تختلف من مكان لآخر. هذه، الأنماط يمكن ملاحظتها جيلاً بعد جيل داخل هذه الأماكن، مع تولى البالغين مسئولية التحقق، والتأكد من تبنى أعضاء الجيل الجديد لأنماط السلوك المتكررة هذه والتى تدلل على أن الناس أفراد قد نشئوا تنشئة صحيحة وجيدة. والأماكن التى تقع فيها هذه الأنماط تكون فى الأغلب دولا أو "مكانًا أو موضعًا" له معاييره الخاصة ويوجد داخل دولة كبيرة تؤدى أداء مرتفعًا" (Brisling, 1990 , p. 10)، وقد استطرد بريزلن (Brislin, 1990) فى شرح الثقافة على أنها مجموعة من الأشياء المشتركة على نطاق واسع، وهى المثاليات أو المثل العليا (Ideals) والقيم وتكوين واستخدامات الفئات والافتراضات حول الحياة والأنشطة الموجهة نحو الهدف والتى أصبحت مقبولة على أنها "صحيحة" و "صادقة" من قبل الناس الذين يعرفون أنفسهم على أنهم أعضاء لمجتمع ما". (P. 11).

وقد يكون المجتمع فى هذه الحالة دولة أو قطاعات محددة من المجتمع (مثل طبقة أو وضع اجتماعى أو اقتصادى) أو جماعة إثنية عرقية داخل دولة أو جماعات أخرى يمكن للناس أن يكونوا معها ارتباطات عاطفية قوية.

وقد حدد بريزلين (Brislin, 1990) **عدة سمات وخصائص تضم ما يلى:**

١- أجزاء من البيئة صنعها الناس.

٢- أفكارًا تنقل من جيل لآخر بواسطة أعضاء الجيل الأكبر.

٣- خبرات الطفولة التى يمكن تمييزها والتعرف عليها والتى تـؤدى إلـى استدخال القيم الثقافية.

٤- خبرات التنشئة الاجتماعية التى إذا كانت ناجحة تؤدى إلى أن يـصبح الأطفال فى النهاية أعضاء مقبولين من مجتمع البالغين.

٥- العوامل التى لا تناقَش كثيرا إنما تؤخذ بوصفها قضية مسلمًا بها.

٦- المفاهيم والممارسات اللتان تستمران على الرغم مـن أخطـاء الـسهو والزلات.

٧- الخصائص التى يحتمل أن تواجه محاولات تغييرها ببعض المقاومة.

لذلك تتكون الثقافة بوصفها الجزء من البيئة الذى يكونه ويـشكله النـاس، من كل من أشياء مرئية ومادية مثل المنازل والأشـياء أو المعـايير التـى تقـل احتمالات رؤيتها وترتبط بالعناصر المادية. وتكـون المفـاهيم والقـيم والفئـات والمعايير والافتراضات حول الحياه التى تقل احتمالات رؤيتها، أشياء ذاتية وتؤثر على السلوك. ويتحقق انتقال الأفكار من جيل إلى جيل آخر بواسطة الأشخاص مثل الوالدين والمعلمين والبالغين الذين يقدَّرون ويحترمون على نطاق واسع وغيـرهم. وتنقل هذه الأفكار فى الغالب دون تعليمات واضحة. هؤلاء الولاه المعنيون بنقـل عناصر الثقافة، فى سياق التنشئة الاجتماعية يكونون فى الأغلب أعضاء بالأجيـال الأكبر عمرا. وهذه التنشئة الاجتماعية تؤدى كثيرا إلى استدخال القيم الثقافية، التى يمكن التعرف عليها من خبرات طفولة محددة. والأطفال الذين اسـتدخلوا بنجـاح القيم الثقافية، عن طريق هذه العملية، سوف يصبحون فى النهاية أعضاء مقبـولين فى مجتمع البالغين.

وعملية استدخال القيم والأفكار والمفاهيم والعناصر الأخرى للثقافة الذاتيـة تؤدى إلى أخذ تلك العوامل الثقافية بوصفها قضية مسلمًا بها وعدم مناقشتها كثيـرا

داخل المجتمع. لذلك تعتبر السلوكيات المرتبطة (Associated Behaviors) عادية أو طبيعية ولذلك لا تناقش وتثار إلا نادرا. وقد تكون هناك استثناءات لذلك كما يحدث عندما تواجه تلك السلوكيات التى تأثرت بالثقافة بمشكلات أو تؤدى إلى مشكلات، لكن قبول المفاهيم والممارسات المرتبطة يبقى بشكل عام حتى فى وجه مثل هذه "الأخطاء" أو "الزلات" (Brislin, 1990)

بذلك فإن القيم والأفكار والمفاهيم التى ترتبط ارتباطا قويا مع ثقافة ما توجد وتبقى وتستمر لفترات طويلة، وليس من المحتمل أن تتغير بسرعة حتى مع التدخلات شديدة القوة. ولذلك فإن محاولات تطبيق ممارسات تشكل تغييرا ثقافيا تكون أكثر عرضة إما للتجاهل فى أفضل الأحوال أو تواجه بمقاومة حادة وشديدة.

٢-١-٢ ملخص حول مفهوم الثقافة

باختصار، تضم الثقافة جميع السلوكيات وطرق الحياة والفنون والمعتقدات والقيم والرموز والمؤسسات الخاصة بمجتمع ما أو شعب، والتى تمرر وتنقل من جيل إلى جيل. وهى طريقة للحياة يقبلها الناس فى المجتمع فى الغالب وبشكل عام دون التفكير حولها. وتضم الثقافة أجزاء من البيئة التى يصنعها الناس.

وتضم الجوانب السيكولوجية لهذه الأقسام؛ الأفكار التى تنقل من جيل إلى جيل بواسطة أعضاء الجيل الأكبر عمرا جزءًا من عملية التنشئة الاجتماعية، مثل هذه التنشئة تتضمن خبرات طفولة يمكن التعرف عليها تؤدى فى الغالب إلى استدخال قيم الثقافة. وينتج عن خبرات التنشئة الصحيحة والناجحة أن يصبح الأطفال فى النهاية مقبولين من جانب أعضاء مجتمع البالغين. والقيم الثقافية المستدخلة لا تناقش كثيرا إنما تؤخذ باعتبارها قضية مسلمًا بها. بالإضافة إلى ذلك، تبقى المفاهيم والممارسات التى تأثرت بشدة بالثقافة على الرغم من حالات يتم فيها التساؤل حولها ومناقشتها، لأن محاولات التغيير الثقافى هذه تواجه فى الغالب بمقاومة.

٢-٢- المناظير الثقافية حول النمو الإنسانى

لقد ارتبطت دراسة أثر الثقافة على النمو الإنسانى فى علم النفس لبعض الوقت مع علم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى). وقد مال منظور علم النفس عبر الحضارى تاريخيا إلى السيادة، أى أن يسود البحوث من بداية القرن العشرين وحتى منتصفه، ثم عاد الاهتمام بعلم النفس عبر الثقافى إلى الظهور قرب نهاية القرن العشرين. وقد اتصف هذا التطور بتمييز وتفريق مفاهيمى بين علم النفس عبر الثقافى وعلم النفس الثقافى، عاكسا آراء متناقضة حول دور الثقافة فى النظرية النفسية وأهداف البحوث التى ركزت على الثقافة. وبينما كان علم النفس الثقافى هو الذى تطور حديثا نسبيًا، فإنه قد تبعه اليوم ظهور ما يسمى "بعلم نفس الأصليين أو المحليين، (Indigenous Psychology) وتشترك جميع هذه المناظير فى رغبة عامة فى إعطاء دور أكبر للثقافة فى النظريات والبحوث النفسية، وإلى الكشف عن الجوانب التى تحتاج إلى توسيع أو مراجعة لتفسير الأنماط المتبادلة للأداء النفسى.

(Berry, 2000, Greenfield, 2000,.Shweber, 2000 and Yang, 2000).

لكن لكل من هذه المداخل أهدافًا محددة فيما يتعلق بالجوانب النظرية الكامنة وما يترتب من نتائج ومستتبعات على المناهج والطرق التى تستخدم فى إجراء البحوث. وسوف تعرض جميع هذه الأشياء وتناقش فى الأقسام التالية، حيث تحدد وتعرض الخصائص المفتاحية المحورية لكل مدخل بما فى ذلك أهداف وفوائد استخدام هذا المدخل المحدد.

٢-٢-١ علم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى)

طبقا لبرى وبورتينجا وسيجال ودازين (٢٠٠٢):

Berry , Poorting a segall and Dasen (2002).

فإن علم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى) هو دراسة أوجه الشبه والاختلاف فى الأداء النفسى الفردى فى مختلف الثقافات والجماعات الإثنية أو العرقية، والعلاقات بين المتغيرات النفسية والاجتماعية والثقافية وعلم الأيكولوجيا (أثر البيئات المختلفة على الأفراد)، والمتغيرات البيولوجية وللتغيرات المعاصرة فى هذه المتغيرات (P.3) ويقترح هذا التعريف لبرى وزملائه (٢٠٠٢) الأهداف التالية لعلم النفس عبر الثقافى:

١- اختبار مدى عمومية المعرفة النفسية (السيكولوجية) والنظريات الموجودة.

٢- استطلاع واكتشاف الاختلافات النفسية (السيكولوجية) فى مختلف الثقافات.

٣- بناء علم نفس كونى تقريبيا صالح لمدى أوسع من الثقافات.

فى الحالة الأولى نظر لعلم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى) كوسيلة لاكتشاف الدرجة التى تعبر بها معرفة السلوك والعمليات التى تم التوصل لها فى موقف ثقافى عن الإنسانية بشكل عام أو ما إذا كانت ممثلة فقط للموقف الثقافى الذى أجرى فيه العمل الأصلى، وقد شارك فى العمل نحو هذا الهدف أى "هدف النقل والاختبار". **(Berry and Dasen, 1974)**.

علماء النفس الذين كانوا يسعون إلى نقل فروضهم ونتائجهم الحالية، التى توصلوا لها فى الغالب فى ثقافتهم، إلى المواقف الثقافية الأخرى لكى يختبروا إمكانية انطباقها عليها وتطبيقها. وكان الهدف النهائى هو التوصل إلى ومعرفة المدى الذى يمكن لمثل هذه الفروض أن تنطبق على جميع جماعات الجنس البشرى.

وقد كان معروفا، على الرغم من ذلك، أن مثل هذا المدخل قد لا يكون حساسا للظواهر النفسية الأخرى وبشكل خاص تلك التى تكون مهمة فى الثقافة التى يتم اختبار نتائج الثقافة الأصلية فيها. وقد اعتبر أن سعينا وراء هدف اختبار مدى عمومية المعرفة والنظريات النفسية، قد نجد أن هناك حدودًا لمدى عمومية هذه المعرفة الموجودة، لذلك كان الهدف الثانى لعلم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى) هو التركيز على توسيع مدى المتغيرات الملاحظة **(Whiting, 1968)** والتوصل للمتناقضات فى المتغيرات الثقافية المحدودة الخاصة بالباحث **(Berry and Dasen, 1974; Berry et al., 2002 ; Strodtbeck, 1964)**

لذلك نظر للبحوث عبر الثقافية (أو عبر الحضارية) على أنها تيسر الاكتشاف وتركز على دراسة فئات جديدة مستحدثة للخبرة السيكولوجية.

وكان الهدف الثالث لعلم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى) هو تحقيق تكامل المعلومات التى يتم التوصل لها من الهدفين السابقين (بمعنى أن تتضمن نقل المعرفة والمناظير للثقافات الأخرى والاستطلاع أو الاستكشاف بهدف اكتشاف جوانب وأبعاد جديدة للظواهر فى الثقافات الأخرى) بما يحقق علم نفس أعرض وأوسع لبناء علم نفس أقرب إلى الكونية، علم نفس له صدق إنسانى عام، **(Segall, Lonner and Berry, 1998) (Pan – Human Validity).**

ويرجع الإيمان بهذا الفرع المهم من فروع علم النفس إلى الاعتقاد بأنه فى النهاية سيتم اكتشاف العمليات النفسية الكامنة التى تميز جميع البشر. والمبرر وراء مثل هذا التوقع قد بنى على وجود الكونية والعمومية فى فروع المعرفة والعلوم الأخرى مثل: علم الأحياء واللغويات والاجتماع والأنثروبولوجيا. وقد عبر برى وزملاؤه عن ذلك بالقول **(Berry et al., 2002)**: "يقوم اعتقادنا على وجود هذه العموميات أو الكونيات **(Universals)** فى العلوم الأخرى القريبة، فى علم

الأحـــياء، هـــناك حاجـــات أوليـــة عامـــــة لــــدى الأجنـــاس المختلفـــــة، (Pan- Species Universalneeds) (مثل تناول الطعام والشراب والنوم). وفى علم الاجتماع هناك مجموعات كونية من العلاقات (مثل السيادة، Dominance)، وفـــى علوم اللغة هناك خصائص كونية للغة (مثل قواعد النحو)، وفى علم الأنثروبولوجيا هناك عادات ومؤسسات كونية (مثل عمل الإدارة والأسرة)، ولذلك فمـــن الممكـــن والمعقول، أننا كذلك فى علم النفس، سنكتشف عموميات وكونيـــات فـــى ســـلوك الإنسان. (P. 4)".

وقد تم القيام ببحوث مهولة عبر الزمن سعيا وراء هذه الأهداف فى علـــم النفس عبر الثقافى. وقد جاءت المساهمات لهذا المجال من مجالات مثـــل دراســـة الإدراك والمعرفة والدافعية والتفاعل والعلاقات المتبادلة بين الأفـــراد وديناميـــات الجماعة. وتوضح دراسة الحالة رقم (١) نوع البحوث التى أجريت فى إطار تقاليد علم النفس عبر الثقافى والمناظير النظرية التى يعبر عنها وتمثلها.

دراسة الحالة (١): دراسة عبر ثقافية

(أو عبر حضارية) للمهارات الإدراكية عند الأطفال

فى نهاية الستينيات وبداية السبعينيات فسرت النظريات النفسية التغيرات فى الإدراك والانتباه مع زيادة العمر فى الشعوب الغربية على أنها مجرد مؤشرات على عمليات مركزية فى النمو والتطور المعرفيين. ولذلك فعندما تراكمت وتجمعت الأدلة التى تبين أن المستجيبين الأفارقة قد أدوا أداء أقل على مهام مثل إعادة إنتاج النموذج (الذى يتطلب استخدام الورق والقلم أو تصميم المكعبات) عن أداء المستجيبين الغربيين عند نفس الأعمار، طورت تفسيرات نظرية حول احتمال وجود فروق فردية أكثر عرضا واتساعا بين المستجيبين الأفارقة والغربيين فى الأبنية أو العمليات المعرفية التى توجد وراء ذلك. وتم ربط هذه الأبنية والعمليات بدورها مع الظروف البينية (Contengencies) مثل التنشئة الاجتماعية.

(Vernon, 1967, Witkins and Berry . 1975)

وقد اقترح سيربيل (١٩٧١) (Serpell, 1971) أن مثل هذه التغيرات المرتبطة بالعمر والفروق بين الثقافات أو الحضارات، تنتج من خبرات إدراكية محددة (Specific) تقدمها ممارسات التدريس الغربية فى كل من المنزل والمدرسة. ولاختبار تفسير الخبرات المحددة هذا صمم سيربيل (Serpell, 1971) دراسة تقارن الأطفال الإنجليز وأطفال زامبيا (Zambian) على مهام واختبارات

تحتوى على عدد من النماذج المتشابهة التى تعبر عنها وسائل إدراكية مختلفة، والتى كان مطلوبا من الأطفال أن يعيدوا انتهاجها.

وقد صممت أربع فئات مختلفة من المهام، بحيث كان إحداها يعتمد على نموذج لخبرة عامة أو كونية (وضع الشخص ليديه)، ومهمة ثانية تعتمد على خبرة أكثر توفرا للأطفال الإنجليز بالحضر (الرسم بالقلم الرصاص على الورق) والمهمة الثالثة كانت تعتمد على خبرة أكثر توفرا لأطفال زامبيا من الحضر (بناء نموذج باستخدام قطع من الأسلاك المرنة) أما المهمة الرابعة فكانت تعتمد بالتساوى على مجالين متشابهين للخبرات، كان أحدهما أكثر قربا للعينة الإنجليزية، بينما كان الثانى أكثر قربا من عينة زامبيا (بناء نماذج باستخدام الصلصال والفخار (Clay) على التوالى).

وعلى أساس فرض الخبرات المحددة كان من المتوقع الا تختلف العينتان فى المهمة (١) و(٤) من هذه المهام، وأن يتفوق الأطفال الإنجليز فى مهمة الرسم بينما يتفوق أطفال زامبيا فى مهمة التشكيل بالأسلاك.

وكانت النتائج متفقة ومتسقة مع فرض الخبرة المحددة من حيث أنه عندما تمت إعادة النماذج باستخدام الأسلاك (كنماذج من الأسلاك)، تفوق أطفال زامبيا على الأطفال الإنجليز، وعندما كانت النماذج التى أعيد إنتاجها تم ذلك بواسطة الرسم تفوق الأطفال الإنجليز على أطفال زامبيا. ولم توجد أية فروق ذات دلالة ويعتمد عليها بين الثقافات المختلفة عندما أعيد إنتاج النماذج من الصلصال أو كتشكيل لأوضاع الأيدى. وقد تأثرت المجموعتان الثقافيتان سلبا عندما طلب منهما أن يقوما بمهام النمذجة أو أوضاع الأيدى وهم مغمضو العيون.

وقد فسر سيربيل (Serpell, 1979) النتائج على أنها توحى بأن الفروق عبر الثقافية أو عبر الحضارية فى أداء مهام إعادة إنتاج النماذج، وهى الفروق التى عكست مجموعات من المهارات الإدراكية شديدة التحديد لا فروق فى المتغيرات المعرفية الأوسع والأعرض مثل الذكاء العملى. وقد بين أن هذه المهارات تعكس خبرات الأطفال التى كشفت عنها الأنشطة التى كانوا يمارسونها فى المعتاد بكثرة.

وبذلك فإن الاهتمامات الأساسية لعلم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى) تدور حول اختبار مدى عمومية النظريات النفسية الموجودة واكتشاف ظواهر جديدة فى السياقات الثقافية المختلفة والمتنوعة، وكذلك تطوير نموذج كونى للتنبؤ بالسلوك على نطاق العالم بأكمله.

ويتم تصور الثقافة داخل نطاق هذا التقليد على أنها متغير مستقل يؤثر على مستوى النمو والتطور أو على عرض (Display) ومظاهر العمليات السيكولوجية التى تعتبر متغيرًا تابعًا. وقد ركز العمل داخل إطار علم النفس عبر الثقافى وتمحور لا على التحقق من صحة الادعاءات بكون النظريات النفسية الموجودة هى نظريات كونية عن طريق تعريضها للاختبار عبر الثقافى فقط، ولكن كذلك مع استخدام الاختلافات التى تقع بصورة طبيعية فى البيئات الاجتماعية لتقدير والتعرف على مدى أوسع وأعرض من الآثار البيئية.

٢-٢-٢ علم النفس الثقافى

هدف علم النفس الثقافى هو، التعرف على الميكانزمات أو العمليات التى تفسر نتائج نمائية محددة. ويختلف هذا المدخل عن المدخل المقارن تماما

(Essentially Comparative)، أى المدخل القائم تماما على المقارنة، الخاص بعلم النفس عبر الثقافى أو عبر الحضارى، نظرا لأنه يتبع منظورا أكثر قربا من منظور إمك (Emic) الذى يركز على ويتمحور حول عمليات النمو والتطور.

ويسعى إلى تحقيق فهم لأهمية ودلالة بعض الممارسات فى ثقافة ما. وتتضمن الأسئلة المهمة فى هذا المجال التساؤل حول الأسباب وراء قيام الأشخاص فى ثقافة ما بالسلوك بطريقة معينة فى مواقف بعينها. وطبقا لهذا المنظور، وفيما يتعلق بدوره فى نمو وتطور الأطفال، فقد تم "تصور" الثقافة كنظام للمعانى التى تقدم لنمو الأطفال كأحد مكوناتها، لا كمتغير يكون له أثر على نمو الأطفال وتطورهم (GÖncu, 1992, p. 10)

وباعتبارها ميداناً للدراسة، فإن علم النفس الثقافى قد واصل نموه وتطوره منذ بداية التسعينيات (Bruner, 1990; Cole, 1990) وهو مجال متعدد الفروع ومجال مشترك وبينى (Multi and Inter disciplinary) ولكنه فى الأساس يحتل الأرضية المتوسطة التى تقع بين علم النفس وعلم الأنثروبولوجيا (علم أثر البيئات المختلفة على الإنسان). ويمكن التعرف على بعض جذوره من الأعمال المبكرة للوريا (Luria, 1976) وميد (Mead, 1934) وفيجوتسكى (Vygotsky, 1962)، ولكونه قد ظهر كذلك من الفروع العلمية الفرعية النامية لعلم الأنثروبولوجيا السيكولوجى والمعرفى فإن علم نفس الثقافى يعتبر أنه قد تطور نتيجة لعدم الرضا وعدم الموافقة على "النموذج الكونى للنمو الإنساني": "Universalistic Model of Human Development" الذى طور بعلم النفس (Shwe der, 1990)، وكذلك لمعالجة علم النفس عبر الثقافى أو عبر الحضارى للثقافة على أنها متغير مستقل لا بوصفها عملية (Greenfield, 1997)، وكذلك لما اعتبر "المنطق الأثنوسنترك لعلم النفس، "Psychology's Ethnocentric Logic". وبداخل علم النفس هناك عدد من ميادين البحث التى تدخل فى أو تتداخل مع علم النفس الثقافى.

وينظر "للثقافة" فى علم النفس الثقافى فى سواء مـن حيـث التمركـز أو التعريف، على أنها تضم المعتقدات والتقاليد والأيديولوجيات فيما يتعلـق بالفئـات الكلية مثل العمر والنوع والهوية الإثنية وغيرها. (Kuper, 1999) وتعتبر دراسـة المعنى محورية ومركزية بالنسبة لعلم النفس الثقافى، وتميل نحو الجانب التفسيرى لعلم النفس. لذلك يعتبر فهم المعنى من وجهة نظر المشارك على درجة كبيرة جدا من الأهمية. وينظر للممارسات التى ينشغل فيها الأفراد على أنها لها معنى ودلالة بالنسبة لهم، وترتبط بشكل محدد وخاص بالسياقات التى تقع فيها. ولـذلك تكـون المهمة وفقا لهذا المنظور هى التعرف على الدلالة التى تربط أنشطة معينـة مـن جانب الأشخاص الداخلين فيها، والقواعد التى يطبقونها فـى بنـاء أو خلـق تلـك المعانى، (Bruner, 1990).

لذلك فإن مدخلا اجتماعيا ثقافية لدراسة السلوك المـرتبط بنمـو الطفـل يتضمن الطريقة التى تتم بها الممارسات داخل مجتمـع مـع الجوانـب والأبعـاد الأخرى لأداء المجتمع مثل: الترتيبات المتعلقة بالمـساحة الماديـة، وأدوار عمـل البالغ والمناخ وكذلك القيم والأهداف المتعلقة بالخصائص المرغوب توفرهـا فـى أعضاء المجتمع. كما تدخل كذلك المعتقدات حول أهميـة ودلالـة الممارسـات، كما ترتبط برعاية وتربية الطفل. وتعرض دراسة الحالة (٢) مثالا لدراسة حـول ترتيبات النوم الخاصة بالرضع والدارجين فى موقعين ثقافيين لتوضيح كيف يمكن لجانب من جوانب رعاية الطفل أن يرتبط بجوانب وأبعاد أداء المجتمـع، وكـذلك كيف تصاحبه بعض المعتقدات المحددة حول دلالتها.

دراسة الحالة (٢): دراسة اجتماعية ثقافية لترتيبات نوم الأطفال الرضع (infants)

فى الولايات المتحدة والمجتمعات الغربية الأخرى يعتبر الانفصال المبكر للأطفال الرضع عن والديهم أثناء النوم فى الليل ضروريًا لتحقيق النمو النفسى الصحى للرضيع. وقد ارتبط هذا الاعتقاد – واسع الانتشار – وبشكل خاص بين الأسر بالمستوى المتوسط والمرتفع مع عدم حدوث نوم الرضع والوالدين كثيرا فى نفس الوقت فى الطبقة المتوسطة بالولايات المتحدة.

(Mandansky and Edelbrock, 19990).

ولكنه من المعتاد فى كثير من المجتمعات غير الغربية أن ينام الرضع مع أمهاتهم طوال السنوات القليلة الأولى من عمر الطفل، سواء فى نفس الفراش أو على الأقل فى نفس الغرفة.

(Whiting and Edwards, 1992).

وقد اهتم كل من موريلى روجوف وأوبنهيم، – (Morelli Rogof and Oppenheim, 1992) – بالقيم التى عبر عنها الوالدان فى هذه الثقافات المختلفة فيما يتعلق بما يترتب على نوم الأطفال مع والديهم أو نومهم بعيدا عنهم. وقد فحصوا الفروق بين مجتمع الطبقة المتوسطة الأمريكية ومجتمع غير غربى (مايان، Mayan) فى ترتيبات نوم الرضع والدارجين، بما فى ذلك أين نام الرضيع والتغذية أثناء الليل وممارسات الاستيقاظ، هذا بالإضافة إلى مبررات الوالدين لترتيبات نوم أطفالهم.

كما درسوا كذلك الممارسات التى يمكن أن ترتبط مع ترتيبات النوم مثل الأنشطة الخاصة حول وقت النوم.

وقد وجد موريلى وزملاؤه أن جميع الأمهات من مايان قد نِمْنَ فى نفس الحجرة مع أطفالهن الرضع طوال العام الأول من عمر الطفل وحتى العام الثانى. كما نام معظم الأطفال الدارجين (Toddler) فى نفس الفراش مع الوالد. وفيما يتعلق بترتيبات وأنماط التغذية فقد كانت الأمهات فى مايان تغذى أطفالهن الرضع عند الطلب. وقد تحقق هذا مع أدنى قدر من إرباك أو تعديل نماذج نوم الأمهات. ولم تكن هناك أعمال روتينية عند وقت النوم عند الانتقال الليلى للنوم ولا أى روتين مستقل لجعل الطفل ينام. ولم يحصل أى رضيع على قصة وقت النوم أو أى أنشطة خاصة أخرى. وبالنسبة للوالدين الأمريكيين فلم ينمْ الوالدان الأمريكيان فى المعتاد مع أطفالهم الرضع فى نفس الفراش، بدلا من ذلك تضمن النوم المشترك مشاركة الوالد والطفل المولود حديثا فى الغرفة مع وضع فراش الطفل بجوار فراش الوالد. وذكر الصعيد الأعظم من الأمهات الاضطرار للاستيقاظ عند تغذية الطفل ليلا. وقد لعبت الأحداث التى تتم فى وقت النوم دورا مهمًا ومعنويا فى تنظيم وترتيب الأنشطة المسائية للأسرة، مع انشغال أغلب الأسر فى الأعمال الروتينية مثل رواية القصة.

وعند التفكير والتأمل حول ترتيبات النوم، اعتبر معظم الأسر فى مايان أن الترتيبات التى طبقوها هى الطريقة الوحيدة المعقولة لنوم الأطفال الرضع والوالدين. وقد قوبلت فكرة جعل الدارجين ينامون فى حجرة منفصلة من جانب الأسر الأمريكية بوصفها صدمة، وأنها

غير مقبولة مع الشعور بالأسف والتأثر والتعاطف مـــع الــدارجين، مع الإشارة إلى أن مثل هذه الممارسة تعتبر قريبة جدا من إهمـــال الطفل (Child Neglect). وتعتبر أسر مايـــان أن ترتيبـــات نـــومهم عملية إلتزام بعلاقة مع أطفالهم الصغار لا إلى اعتبارات عملية مثل عدد الغرف بالمنزل.

ولكن الوالدين الأمريكيين قد اختاروا النوم بالقرب من أطفالهم حديثى الولادة لأسباب براجماتية (مثل الحاجة لرعاية الأطفـــال وتمريـــضهم وسهولة الوجود بالقرب منهم). ولكنها كذلك عملية نمائية وعاطفية. وشعر الصعيد الأعظم من الوالدين الذين ينامون بالقرب من أطفـــالهم أن هذا قد ساعد على تشجيع إقامة علاقة عاطفية بينهم. وبشكل عام بدا أن تشجيع وتوفير الاستقلالية خلال مرحلة الرضيع كـــان هـــدفا مهمًا لكثير من الأسر الأمريكية الذين يعتقدون أن النوم المنفصل قـــد يساعد على تدريب الأطفال على الاستقلالية.

لذلك فعلم النفس الثقافى (Cultural) يختلف عن علم النفس عبـــر الثقـــافى أو عبر الحضارى (Cross – Cultural) (المقارن: Comparative) فيما يتعلق بمداخل دراسة الآثار على النمو والطرق السائد استخدامها. على سبيل المثال، أحد منـــاظير علم النفس الثقافى يعتبر الثقافة وينظر لها على أنها خلق بيئة يمكـــن فيهـــا الأطفـــال (ككائنات صغيرة) من الظروف التى تحقق لهم أقصى درجـــة مـــن النمـــو. لـــذلك ينظر للثقافة من جهة على أنها وسيط للنمو (Cole, 1992) ويمثل هذا مـــدخلا أوســـع (Molar) لدراسة آثار البيئة على النمو والتطور الإنسانى. أما مدخل علم النفس عبر الثقافى فيعتبر مدخلا جزئيا (Molecular) أقل اتساعا. ويكون الاهتمام هنا لا علـــى الثقافة فى كليتها (بأكملها) هكذا، إنما على العلاقة بين السلوك وعناصـــر الثقافـــة. (على سبيل المثال) (التنشئة الاجتماعية والسمات والخصائص الإيكولوجية الخاصـــة

بالبيئات وغيرها). وقد أشـــير فى هذا المدخـــل يقترب من التــعرف على الفـــروق بين الثقافـــات ويصـــل إلى التعـــرف على عناصر الثقافـــــة الكامنـــة وراء هـــذه الفروق.

(Segall,1984 , Vande Vijver and Porting a, 2002)

٢-٢-٣- علم النفس الخاص بالأجناس والعناصر الأصلية والمحلية

لقد وصف علم النفس الخاص بالأجناس والعناصر الأصلية والمحلية باعتباره مجموعة من المداخل لفهم السلوك الإنسانى داخل السياقات الثقافية التى نموا وتطـــوروا فيها والتى تظهر فى الوقت الراهن. بالإضافة إلى ذلك، وصفت على أنهـــا محـــاولات لغرس البحوث السيكولوجية فى النظم المفاهيمية (Conceptual) التى تعتبـــر داخليـــة وأصلية فى ثقافة ما، بما فى ذلك الأفكار الفلسفية والنظرية والعلمية التى تكون جـــزءا من الحياة التاريخية والمعاصرة للناس ومؤسساتهم.

(Allwood and Berry, 2006a ; 2006b).

وطبقا لميللر وتشن (Miller and Chen, 2000) "فالمداخل الـــسيكولوجية الخاصة بالأجناس الأصلية والداخلية، تشترك فى الاهتمام بفهم العمليـــات النمائيـــة التطورية فى شكل المفاهيم والمعايير والقيم والممارسات وظروف الحياة التى توجد فى مواقف ثقافية بعينها. (P.1).

وقد ضمت مبررات تشجيع المداخل الخاصة بالأجناس الأصلية والداخليـــة فى علم نفس النمو عددا من النقاط المهمة حـــول الأســـس النظريـــة والإمبريقيـــة للمداخل الموجودة فى المجال، (Nsamenang, 2000, Sinha, 1997).

على سبيل المثال بيَّن نسامينانج (Nsamenang, 2000) أن قواعد البيانات والمعايير المتعلقة بالنمو الإنسانى فى علم النفس العام تعتمد بدرجة كبيرة على عينات محدودة وغير ممثلة بالدول الصناعية الكبرى. بهذه الطريقة فإن المجال لا يمكن أن يدعى أنه مجال كونى وعلمى. بالإضافة إلى ذلك فالمناظير غير الغربية قليلة ولا تضمن قوانينها ولا مفاهيمها المفتاحية فى المجال إلا نادرا، ولذلك فإن من بين الحجج الأساسية المفتاحية لعدم كونية علم النفس هى، الحجة التى تبين أن علم النفس – باعتبارها فرعًا من فروع المعرفة – قد ساده وسيطرت عليه الصورة الأوربية الأمريكية للطفولة دون أى تساؤل حول مدى انطباقها على الواقع والاهتمامات فى السياقات غير الغربية.

وطبقًا لنسامينانج (Nsamenang, 2000) فإن علم النفس النمائى الخاص بالأجناس المحلية والأصلية يتضمن دراسة التغيرات فى كل من الخصائص البيولوجية والسيكولوجية التى تعرف فردًا ما فى سياق ما والعمليات والمبادئ المتضمنة فى ذلك. وينظر للثقافة باعتبارها عاملاً محوريًا، أساسيًا ومركزيًا لهذا، لكون الإنسان يكون مستعدًا بيولوجيا، (Biologically, disposed) لاكتساب وخلق ونقل الثقافة، وكذلك لكون النمو والتطور ينقلان بواسطة "المقررات، Curricula" التى تقدمها الثقافات للصغار. وبهذه الطريقة فإن التركيز والتأكيد يكونان على الفهم الكامن فى الأيكولوجى (البيئة) المحدد والثقافة، مع كون النظرية السيكولوجية ترتبط وتدمج ثقافيا مع الطرق والأدوات التى تستخدم. (Nsamenang, 1994, 2000) بالإضافة إلى ذلك، هناك تأكيد وتركيز على الحاجة للحساسية نحو الظروف الخاصة بالسياقات وضرورة قياسها.

(Craik and Feimer, 1987; Nsamenang, 2000).

لذلك فإن التركيز والاهتمام المفاهيميين والمنهجين على العمل حول نمو وتطور الأجناس الداخلية والأصلية ينصبان على النمو والتطور فى سياق

(Development – in – context). نتيجة لذلك ينظر للعمل النمائى حول الأجنـــاس الأصلية والداخلية على أنه عرض أو استعراض (account) للمسار الذى تطبع به وتؤثر به ثقافة إيكولوجية محددة على النمو النفسى للإنسان. ومثل هذه العـــروض تقدم وتوضح صورة مختلفة للنمو، وذلك لكون وجهة نظر أو رؤية عالميـــة مثـــل تلك التى تقدمها المناطق الأفريقية جنوب الصحراء. (Nsamenang, 1992) تقتضى وتتطلب إطارا سيكولوجيا مختلفا عن ذلك الذى يقدمه علم نفس النمو المعاصر.

(Nsamenagn, 2000; Serpell, 1994).

وتوضح دراسة الحالة (٣) كيف يمكن أن تعكس المناظير الخاصة بالأبنية النفسية مثل "الذكاء" والكفاءة (Competence) السياق الثقافى لنمو وتطور الأطفال.

دراسة الحالة (٣): منظور خاص بدراسة الجناس الأصلية والداخلية (Indigenous) حول النمو والتطور والكفاءة (Competence)

واحد من الأسباب والحجج وراء ضرورة دراسة علم الـــنفس الخـــاص بالأجناس الأصلية والداخليـــة (Indigenous) حـــول النمـــو والتطـــور والكفاءة (Competence) عند دراسة ممارسات التنـــشئة الاجتماعيـــة هو كون سلوك من يقدمون الرعاية يتـــأثر بأفكـــارهم (أو نظريـــاتهم) حول طبيعة الطفولة والطريقة التى يمكنهم بها أن يؤثروا علـــى نمـــو الطفل وتطـــوره(Serpell, 1993; Super and Hakness, 1986): وبينمـــا يكون هدف التنشئة الاجتماعية هو تنمية وتطوير الكفـــاءة عنـــد الصغار، هناك أفكار وتصورات مختلفة حول ما يكوّن الكفاءة فـــى الثقافات المختلفة. (Keller, 2003) فى هذا الـــصدد رأى ســـيربيل

(Serpell, 1993) أن هذه المهمة تتطلب تحديد منظور ملائم لتفسير نمو الأطفال وتطورهم فى مجتمع ما. بمعنى آخر تحديد ما يعتبر سلوكا كفئا أو يتصف بالكفاءة ومن ثم نتيجة ناجحة لعملية التنشئة الاجتماعية.

وقد ركز سيربيل (Serpell, 1977, 1993) وزملاؤه المحليون على مجتمع ريفى فى شرق زامبيا هو مجتمع تشيوا (Chewa) فى محاولة للتوصل إلى وصف للتطور والكفاءة يكون له معنى فى سياق مجتمع الأطفال. وقد ركزوا على الذكاء، ولكى يعرفوا ما يعنيه هذا فى المجتمع الأفريقى طلبوا من البالغين الذين كانوا يعرفون مجموعة من الأطفال أن يختاروا واحدًا منهم لكل من المهام فى سلسلة من المهام الصادقة إيكولوجيا، (Ecologically Valid).

والتى يمكن النظر لإتمامها وإنجازها بنجاح على أنها تكشف عن سلوك كفء. كما فحصوا كذلك الكلمات أو المصطلحات والتعبيرات التى استخدمها البالغون لوصف ما يمكن أن يكون الذكاء أو السلوك الذكى. وقد وجد سيربيل أن كلمة (Nzeru) بها بعض الخصائص المشتركة مع المفهوم الإنجليزى للذكاء. (Intelligence)، ولكنه يبدو أن له ثلاثة أبعاد أخرى تقابل على وجه التقريب المجالات التى تعبر عنها باللغة الإنجليزية مصطلحات "الحكمة، Wisdom" و"النباهة، Cleverness" و"المسئولية، Responsibility". وقد وجد أن "الانسجام أو التناغم الاجتماعى، Social Harmony" كان بعدا أساسيا للذكاء بين الجماعات التى درست. وبذلك فبينما ضمت مهارات معرفية مثل مهارات الملاحظة والذاكرة لهذا التصور للذكاء

كان هناك كذلك تأكيد وتركيز على المهارات الاجتماعية مثل الالتزام والمسئولية والأمانة والتهذيب أو الأدب والطاعة والاحترام. مثل هذا التصور للذكاء، على الرغم من أنه يتداخل مع تصور المجتمعات الغربية التكنولوجية، فإنه كان مغمورا فى الثقافة الخاصة بمجتمع تشيوا.

وعلم نفس النمو كما يرى نسامينانج (Nsamenang, 2000) "يعترف بمساهمات أساتذة علم النفس الثقافى وعلم النفس عبر الثقافى لروح علم النفس الخاص بالأجناس الداخلية والمحلية، ولكنه ينظر لكليهما على أنهما محدودان ويحددان كفاءة التصدى الفاعل لأساسيات (emics) الثقافات غير السائدة (P.2). على سبيل المثال قدمت الحجج على أن المدخل المقارن مثل ذلك الذى يطبق فى علم النفس عبر الثقافى لا يقدم إلا درجة صغيرة ومحدودة من الاستبصار لفهم النمو الإنسانى فى السياقات غير الغربية، بينما يسعى فى الأساس ويتصدى للتحقق من، ومد أوسع النظريات أو المفاهيم الغربية. وينظر لهذا التوجه للمدخل المقارن على أنه توجه يقلل كثيرا من قيمته ويخفى الطبيعة الحقيقية للظواهر المستهدفة فى السياق غير الغربى. بهذا المعنى فإن التبرير العلمى للمقارنات بعلم النفس عبر الثقافى لا تصبح ممكنة إلا بعد تجميع البيانات النمائية الأساسية بطريقة منهجية ومنظمة، وبطريقة تبنى بحساسية على النظريات الإثنية (Ethnotheories) الخاصة بالأجناس الداخلية والمحلية (Indigenous) والظروف الحياتية فى الثقافات والمجتمعات المختلفة.

ويعتبر الباحثون الداخليون والمحليون ضروريين فى جهود جمع تلك البيانات الأساسية، وذلك لأنهم يمكن أن يساهموا فى وصف الاختلافات والتنوع فى المقررات الثقافية وكذلك باعتبارهم داعمين ثقافيين للنمو الإنسانى. (Sta, Maria, 2000).

٢-٢-٤ ملخص للمناظير الثقافية

تضم التقاليد الخاصة بدراسة الثقافة فى علم نفس النمو علم النفس عبر الثقافى أو عبر الحضارى (Berry et al., 2002) وعلم النفس الثقافى (Cole, 1992 ; GÖncil, 1999) وهناك منظور نظرى أحدث هو علوم نفس الأجناس الداخلية والمحلية، وهو منظور اكتسب السيادة والبروز (Sinha, 1997)، وهذه المداخل فى دراسة آثار الثقافة ليست بالضرورة متناقضة تماما ولكنها تشترك فى تأكيدها على دور السياق الذى يتم فيه النمو والتطور سواء بالنسبة للبيئة المادية أو الاجتماعية، وكذلك مختلف الأبنية والنظم بالمجتمع. على سبيل المثال، فإن دراسة الثقافة كوسيط لنمو الطفل (منظور بعلم النفس الثقافى) لا تستبعد المقارنات الثقافية (وهى سمة محورية ومفتاحية فى علم النفس عبر الثقافى). وبشكل عام فإن مناقشة دور الثقافة فى النمو والتطور تهتم فى الأساس بدور البيئة، الاجتماعية والمادية فى عمليات النمو والتطور.

٢-٣- نماذج النمو ونظرياته

لقد طرحت نماذج عديدة لتفسير العلاقات المتبادلة بين العوامل الثقافية والفرد الذى ينمو ويتطور، وتضم هذه النماذج النموذج الإيكولوجى لبرونفينبرنير (Bronfenbrener's Ecolgoical Model, 1979) ونموذج سوبر وهاركنس للمحراب الأيكولوجى (Super and Harkness's , 1986) Ecological Niche Model) ونموذج السياق الثقافى لكول، Cole Cultural Context Model , 1992، ونموذج الانتقال أو العبور الإيكولوجى الذى طرحه ساميروف وتشاندلر.

(The Ecological – Transactional Model), (Sameroffand Chandler, 1975), .(Sameroff , 1987).

وسوف تحدد معالم كل من هذه النماذج على التوالى:

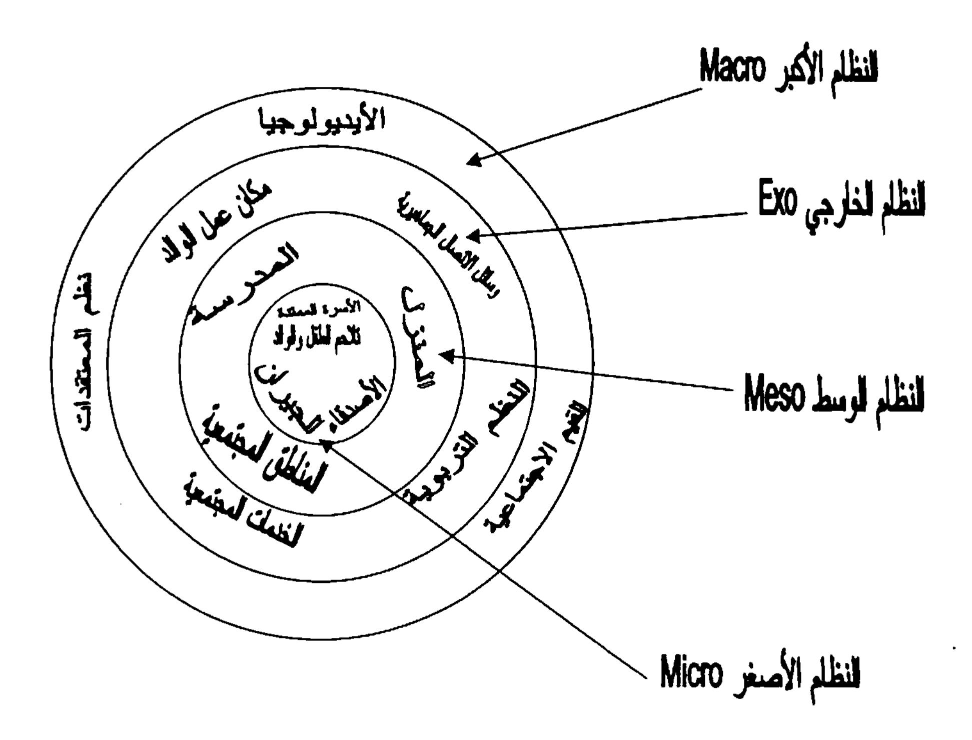
٢-٣-١ النموذج الأيكولوجى

لقد طور النموذج الأيكولوجى لنمو الإنسان وتطوره بواسطة برونفينبرينـــر، (Bronfenbrener, 1977; 1979; 2005) وقد عرف المدخل كما يلى: الدراسة العلمية للتأقلم المتبادل التدريجى، طوال الحياة، بين كائن إنسانى ينمو ويتطور وبين البيئـــات المباشرة المتغيرة التى يعيش فيها، وكما تتأثر هذه العملية بتحقيق العلاقـــات داخـــل وبين هذه المواقف المباشرة وكذلك بالسياقات الاجتماعية الأكبـــر، الرســـمية وغيـــر الرسمية، التى تنغمر فيها المواقف. (Bronfenbrenner, 1977, p. 514).

وينظر للبيئة الإيكولوجية على أنها ترتيب متلاحم من الأبنية أو التراكيـــب (انظر الشكل ١٠٢).

الشكل (٢ – ١) النموذج الإيكولوجى لبرونفينبرنير (١٩٧٩)

Ecological Model (Bronfenbrenner, 1979)



والمجموعة الأولى من النظم هي "النظام الصغير أو الأصغر (Microsystem)". وينظر لهذا النظام على أنه مجموعة معقدة من العلاقات بين الفرد الذى ينمو ويتطور وبين البيئة بالموقف المباشر حوله، والتى تحتوى على ذلك الفرد (على سبيل المثال الوالدين والأصدقاء وهكذا). ويعرف هذا الموقف على أنه مكان له خصائص مادية معينة ينشغل فيه المشاركون فى أنشطة وأدوار محددة (على سبيل المثال ابن، والد ومعلم وغيرهم) لفترات زمنية محددة: وتضم عناصر الموقف المكان والزمان والخصائص المادية والنشاط والمشاركين والأدوار التى ينشغلون بها. لذلك فالنظم الصغيرة أو الأصغر تتكون من العلاقات الأكثر حميمية وقربا فى الأسرة، ولكنها تضم كذلك الصلات الاجتماعية المهمة وذات الدلالة فى الحياة اليومية مثل أعضاء الأسرة الممتدة والجيران وغيرهم. ويضم كل نظام صغير نموذجًا للأنشطة والأدوار والعلاقات التى تجرب وتخبر فى موقف محدد له خصائص مادية وطبيعة محددة.

وتكون العلاقات المتبادلة بين موقفين أو أكثر من هذه المواقف النظم الوسط (Meso) مثل العلاقات بين المنزل والمدرسة والجيران. مثل هذه العلاقات المتبادلة بين المواقف الكبرى التى تحتوى على الشخص الذى ينمو ويتطور عند نقطة معينة من حياته. لذلك فبالنسبة لطفل بعينه فإن النظام الوسط سيضم التفاعلات بين الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق وغيرها. وبشكل عام فإن النظام الوسط هو نظام للنظم الصغرى (Micro).

وتدخل النظم الوسطى وتجد مكانها بداخل نظام خارجى (Exosystem)، وهو امتداد وتوسيع للنظام الوسط، ويضم أبنية اجتماعية محددة أخرى، رسمية وغير رسمية. هذه الأبنية الاجتماعية الأخرى لا تحتوى نفسها على الشخص الذى ينمو ويتطور، ولكنها تترك آثارها وتحيط بالمواقف المباشرة التى يوجد فيها الفرد وتطوقها، وبذلك فهى تؤثر على ما يحدث هناك. وتضم هذه الأبنية المؤسسات

الاجتماعية الكبرى للمجتمع، سواء المؤسسات التى تؤسس عن قصد أو تلك التى تظهر تلقائيا، وهى تعمل على مستوى محلى ملموس. وتضم هذه المؤسسات - من بين مؤسسات عديدة أخرى - عالم العمل والجيرة ووسائل الاتصال الجماهيرية والوكالات الحكومية (محلى وقومى) وتوزيع السلع والخدمات وتسهيلات الاتصال والانتقال والشبكات الاجتماعية غير الرسمية.

لذلك يتكون النظام الخارجى من مواقف اجتماعية لا يشارك فيها الطفل الذى ينمو ويتطور بطريقة مباشرة، ولكنها على الرغم من ذلك تؤثر على الطفل بطريقة غير مباشرة فى الغالب من خلال تأثيرها على الوالدين. من أمثلة ذلك أماكن عمل الوالدين ووسائل الاتصال الجماهيرية ونظام التعليم. لذلك فقد أشارت إمبسون (Empson) فى الفصل الرابع إلى أن الوالدين اللذين يعملان فى ظروف معينة مثل العمل فى "تبطشيات" (Shifts)، فإن ذلك يؤثر على مقدار الوقت الذى يمكن لهما أن يقضياه مع أطفالهما. لكن ارتفاع نسبة ومعدلات البطالة فى مجتمع ما، وهى الظاهرة التى تؤثر بشدة وقوة ويكون لها أكبر تأثير على العمال غير المهرة وأسرهم، سيكون لها كذلك أثر على الموارد المالية للأسرة وماهية أعضائها كذلك. والتركيب الأكبر من هذه النظم هو "النظام الأكبر: **Macrosystem**" ويشير هذا إلى النماذج المؤسسية للثقافة أو الثقافات الفرعية التى تكون الغطاء الخارجى، والتى تضم النظم الاقتصادية والاجتماعية والقانونية والسياسية التى تظهر وتكون لها آثار فى النظم الصغرى والوسط والخارجية. وطبقا لبرونفينبرنير **Bronfenbrener, (1977, 2005)** فإنه يمكن تصور النظم الكبرى وفحصها ليس فقط من حيث هى معانٍ تركيبية أو بنائية، وإنما كذلك باعتبارها ناقلة للمعلومات والأيديولوجيا التى تعطى معنى وتمنح دافعية وتحفيزًا لوكالات وشبكات اجتماعية وأدوار وأنشطة والعلاقات المتبادلة بينها وتفعل ذلك بطريقة واضحة وصريحة وكذلك بطريقة ضمنية.

وينظر للمكانة أو الموقع أو الأولوية التي يحتلها الأطفال وأولئك المسئولون عن رعايتهم فى النظم الكبرى أو (الماكرو) هذه على أنه مكان أو موقع لـــه أهميـــة خاصة فى تحديد الطريقة التى يعامل بها الطفل ومن يرعاه ويؤثرون ويتفاعلون مـــع بعضهم بعضًا فى أنواع مختلفة من المواقف **(Bronfenbrenner, 1986)**.

والنظام الأكبر أو الماكرو هو أبعد النظم عن الطفل، لكونه نظم المعتقدات والأيديولوجيات الخاصة بالثقافة التى تكون مجموعة شاملة للقيم التى تنتظم حولهـــا الحياة الاجتماعية. وعلى الرغم من أن برونفينبرنير قد وصف "نظام ماكرو واحد" على أنه يميز ويحدد مجتمع له ثقافة واحدة، لكنه الأدق فى الأغلب أن نفكـــر فـــى المجتمعات الحديثة المعاصرة على أنها تكون عددًا مـــن "الـــنظم الكبـــرى" تمثـــل الثقافات الفرعية المختلفة، سواء وضعت هذه الثقافـــات علـــى أســـاس التحالفـــات السياسية أو الدين أو المنطقة أو الإثنية (العرقية) أو الدخل. (انظر الفصل الرابع).

باختـــــصـــار فـــــإن نمـــــوذج برونفينبرينـــــر الإيكولـــــوجى، **(Bronfenbrenner's Ecolgical Model, 1979)** ينظر للطفل الذى ينمو ويتطـــور على أنه معرض لشبكة من المؤثرات. ويؤكد على التفاعلات المتبادلة أو التبادلية، **(Reciprocal Transactions)** بين الطفل والأبعاد والجوانب المختلفة للبيئة، وبذلك تتضح من هنا أهميـــة دراســـة الطفـــل فـــى ســـياق، أى المـــدخل الأيكولـــوجى **(Ecological Approach)** وينظر للطفل على أنه جزء من عدد من النظم بدرجات مختلفة من دخول ومشاركة الطفل، وهذه النظم مجتمعه تكون البيئة الإيكولوجيـــة. وهذه الرؤية للنمو والتطور هى رؤية معقدة وديناميكية مع كـــون العلاقـــات بـــين الطفل والسياقات البيئية التى يشارك فيها متعـــددة الأبعـــاد **(Multidimentional)**، والأطفال الذين ينمون داخل نفس المجتمع سوف يتأثرون أو يؤثر علـــيهم بطـــرق مختلفة، لكون الخبرات الشخصية يـــتم تـــصفيتها **(Filtered)** بواســـطة الـــسياقات المختلفة، الناس والعلاقات مع النظم الأخرى. ويتم جزء من هذا عن طريق الطرق المختلفة التى ينشأ بها الأطفال اجتماعيا، وهى الطرق التى ستختلف اختلافا كبيـــرا فى المواقف والمواقع والأسر المختلفة.

٢-٣-٢ نموذج المحراب الإيكولوجى

وفقا لسوير وهاركنس (Super and Harkness, 2002) فإن إحدى طـــرق فحص ودراسة العمليات التى تؤثر بها الثقافة على النمو والتطور، هـــى بـــالنظر للثقافة على أنها تنظيم البيئة النمائية. وقد أدخل سوبر وهاركنس مفهوم "محـــراب النمو، (Developmental Niche) كإطار مرجعى نظرى لدراسة تنظيم الثقافة للبيئة الصغـــرى (Micro) للطفل. وقد حـــاول هذا الإطار المفاهيمـــى وصـــف البيئـــة "من وجهة نظر ومنظور الطفـــل لكى نفهم عمليات النمو واكتساب الثقافـــة".

(Super and Harkness, 1986, p. 552).

وللمحراب النمائى ثلاثة مكونات ينظر لهـــا كـــنظم فرعيـــة للعمليـــات: (Operational subsystems) المواقف المادية والاجتماعية التى يعيش فيها الطفل، عادات رعاية الأطفال وتربيتهم (Childcare and Child rearing) التى ينظر لهـــا على أنها قد تكونت تاريخيا، وسيكولوجية من يرعـــى الأطفـــال وبـــشكل خـــاص النظريات الإثنووالدية، (Parentatl ethno theories) التى تلعـــب دورا توجيهيـــا ويتقاسمها مع المجتمع. (Super and Harkness, 2002).

وينظر لهذه المكونات باعتبارها نظمًا فرعية متكاملة للمحراب، لكل منهـــا مجموعتها الخاصـــة بها من العلاقـــات مع البيئية الأكـــبر. وطبقـــا لـــسوبر وهاركنز، (Super and Harkins, 1986, 2002) فإن أهم طريقة تؤثر بها الثقافـــة فى نمو وتطور الطفل هى تقديم المواقف المادية والاجتماعية. وإحدى خـــصائص هذه المواقف هى كونها أماكن تتكرر زيارتها من جانب الشخصيات التـــى تعتبـــر صاحبة دور فاعل بشكل خاص فى بناء السلوكيات الاجتماعية لكونهم يحددون نوع التفاعلات التى تتوفر للأطفال فرصة وحاجة لممارستها. لذلك ففى أحـــد ســـياقات

الأسرة الممتدة، قد يقدم التوفر الفورى لعدد من الرعاة (Caretakers) مثل الإخوة الأكبر والعمات والأجداد وغيرهم، الذين يقدمون للرضيع الذى ينمو ويتطور مدى من الخبرات الاجتماعية التى تثريه، نموذجا ومثـالا واضـحا للمواقـف الماديـة والاجتماعية السابق الإشارة لها، وبنفس الطريقة تؤثر المؤسسات مثـل المـدارس الرسمية على الطفل وفقا لعمر ونوع أولئك الذين يتفاعل معهم أو يتفاعلون معه.

ويوضح سوبر وهاركنز (١٩٨٦) أن خصائص وسمات المواقف الماديـة يمكن أن تضم أو تتضمن وجود كائنات معدية وطفيليـات (Parasites) أو التـوفر المادى للغذاء الكافى. وهذه الأشياء قد تكون خطيرة وحرجة، ويمكـن أن تـشكل خبرة الطفل الذى ينمو ويتطور عند أكثر المستويات أهمية وخطورة (The Most Basic) مما يبطئ عملية النمو البيولوجى أو يعدلها أو يوقفهـا وينهيهـا. وتنقـل جوانب وأبعاد الموقف المادى بواسطة التأقلم الثقافى فى ممارسات رعاية الأطفال. على سبيل المثال سوف يحفز وجود أشياء متنوعة فى المحيط المباشر القريب من الطفل، والتى قد يكون بعضها خطيرًا على الطفل، والمسئولين عن رعاية الطفـل ويدفعهم للقيام بالفنيات والفنيات الخاصة بالتأقلم فى الرعاية، ومن بينهـا الوجـود قريبا من الطفل والمراقبة الدقيقة له. لذلك يعدل الوالدان والآخرون الذين يرعـون الطفل من عادات رعاية الأطفال، ويأقلمونها مع المواقف الأيكولوجية والثقافية التى يوجدون فيها لتلائم هذه المواقف. وتتم هذه التعديلات الملائمة فى إطـار وحـدود المحددات التى تفرضها المصادر التكنولوجية والإنسانية المتوفرة فى زمن ما.

لذلك فإن عادات وممارسات رعاية وتربيـة الطفـل هـى إسـتراتيجيات سلوكية للتعامل مع الأطفال. ويتم نقل هذه الممارسات بواسطة الأطفال من أعمـار محددة والمحددات البيئية.

والعادات هى تتابعات (Sequences) محددة تستخدم فى المعتاد بواسـطة أعضاء مجتمع ما. وينظر لهذه الاستخدامات على أنها قد تكاملت تماما مع الثقافـة

الأكبر للدرجة التى تجعلها مقبولة ولا تناقش ولا يوجه لها أى تساؤل أو تفكير عقلانى أو شعورى من جانب أعضاء هذه الثقافة، إنما ينظر لها على أنها الطرق المعتادة لعمل الأشياء والقيام بها. وينظر لعادات وممارسات رعاية الطفل بشكل عام على أنها طرق قد تكونت تاريخيا للتصدى للقضايا النمائية التى ينظر لها فى أفضل الأحوال بوصفها طرقًا للتأقلم مع البيئة الأكبر. لذلك فإنها تكون قد طورت خلال فترة زمانية وظهرت على أنها طرق مقبولة لتربية الأطفال ورعايتهم.

والمكون الأخير للمحراب النمائى هو، ما سمى "سيكولوجية مقدمى الرعاية: **The Psychology of Caretakers**" ويضم هذا المعتقدات والقيم الخاصة بدلالة وأهمية عادات رعاية الأطفال الخاصة بالثقافة المقصودة. وتضم هذه النظريات الإثنية أو الإثنو **(Ethnotheories)** للوالدية حول سلوك الطفل ونموه وتطوره. وطبقا لسوبر وهاركنس **(Super and Harkness, 1986)** فإن "من بين أهم الأشياء فى النظريات الإثنية أو الإثنو؛ المعتقدات المتعلقة بطبيعة وحاجات الأطفال، وأهداف الوالدين والمجتمع الخاصة برعاية الطفل وتربيته ومعتقدات المسئولين عن الرعاية حول أكثر أساليب الرعاية كفاءة وفاعلية. **(P. 556)**.

وتكون سيكولوجية من يرعون الأطفال مشتركة مع المجتمع وتلعب دورًا موجهًا ومهمًّا فى تنظيم إستراتيجيات الوالدية الخاصة برعاية وتربية الأطفال على المدى القريب والبعيد. ويتم نقل هذه الإستراتيجيات بواسطة البيئة المادية، والتكنولوجيا المتوفرة وعادات رعاية الأطفال ومطالب وحاجات ممارسات وأنشطة الوالدين الخاصة.

ويتم التعرف على ثلاثة جوانب أو أبعاد تنظيمية للمحراب بوصفها تخلق وتؤدى إلى نتائج ومستتبعات نمائية على درجة كبيرة من الأهمية.

(Super and Harkness, 2003).

وهذه الأبعاد هى:

- التكرار المعاصر (Contemporary Redundancy) وهو التكرار الذى يؤدى إلى التدعيم المتبادل للمؤثرات المتشابهة من عدة أجزاء من البيئة خلال نفس الفترة من النمو أو التطور.

- التطوير التيمى أو الموضوعى، (Thematic Elaboration) وهو تكـرار واستثمار للرموز المحورية، (Core symbols) ونظم المعنى عبر الزمن.

- الربط أو الارتباط فى سلسلة، (Chaining) الذى لا يمكن فيه لعنصر من عناصر البيئة بمفرده أن يكون كافيا لإحداث أو إنتـاج نتيجـة محـددة، ولكن يؤدى ربط العناصر غير المتساوية إلى خلق ظاهرة جديدة كيفيـا. لذلك وطبقا لـسوبر وهـاركنز (Super and Harkness, 1986) "فـإن الأحداث المنتظمة (Regularities) أو التى تحدث بانتظام داخـل الـنظم الفرعية، وفيما بينها واستمرارية التيمـات والتقـدم عبـر "المحاريـب" (Niches) الخاصة بالطفولة، تقدم مادة يمكن للطفـل أن يـستنتج منهـا ويجرد القواعد الاجتماعية والوجدانيـة والمعرفيـة للثقافـة". (P. 565) بالإضافة إلى هذا هناك مجموعة من المؤثرات مـن الدرجـة الثانيـة (Second order affects): النوع (الجنس) والحالة المزاجية أو الإغراء (Tempetation) على سبيل المثـال، وهـى خـصائص تـنظم معانيهـا ومستتبعاتها أو ما يترتب عليها من نتائج بواسطة سمات وخصائص البيئة.

٢-٣-٣ نموذج السياق الثقافى

تضع المداخل المختلفة (Approaches) لدراسة النمو والتطور الإنـسانيين تأكيدات مختلفة على العلاقات بين الفرد الذى ينمو ويتطور وبين البيئة.

وقد تعرف كول (Cole, 1992) على أربعة من هذه المداخل هى:

- نموذج النضج البيولوجى.
- نموذج التعلم البيئى.
- النموذج التفاعلى.
- نموذج السياق الثقافى.

فى مدخل النضج البيولوجى لا تكون البيئة مهمة ومعنيـــة إلا فيمـــا يتعلـــق بتقديمها الفرص للفرد الذى ينمو ويتطور لممارسة المهارات التى تظهر وتتكـــشف وتصبح متوفرة عند لحظات محددة فى عملية النضج. وعلى النقيض يتصف مدخل التعلم البيئى بالأثر السائد للبيئة فى تشكيل النمو والتطور.

ويجمع المدخل الثالث، وهو المدخل التفاعلى، بين المـــدخلات مـــن الطفـــل والبيئة لإنتاج نتائج ومستتبعات نمائية.

وطبقا لكول (Cole, 1999) فإن هناك سمة مشتركة بين هذه المداخل الثلاثة وهو كونها تتطلب وتقتضى ثنائية (Dualism) تكون فيها نتائج النمـــو وظيفـــة أو ناتجًا (Function) لمساهمة كل من الطفل والبيئة. هذه الثنائية يتصدى لها ويعالجها مدخل السياق الثقافى. فهذا المدخل يجمع بين الفرد والبيئة ويخلط بينهما (Blends)، مع كون الثقافة هى نقطة الالتقاء بين الاثنين.

ويعتمد كل من المدخل التفاعلى ومدخل السياق الثقافى على تفاعـــل الكـــائن والبيئة ويكون الاختلاف أو الفرق الأساسى هو طبيعة التفاعل، وبينما ينظر للنتائج النمائية فى المدخل التفاعلى على أنها وظيفة ميكانيكية للمدخلات مـــن الجـــانبين، يعكس نموذج السياق الثقافى تفاعلات ديناميكية لا تكون فيه النتائج مجرد مرتبطـــة مع المدخلات (Input). فى هذا النموذج تتفاعل العوامـــل البيولوجيـــة والعوامـــل

البيئية بطريقة غير مباشرة من خلال وسيط الثقافة. وطبقا لكول (Cole, 1992) فإن مدخل السياق الثقافى يقدم أفضل نموذج للتعبير عن المعتقدات التى توجد فى دراسة النمو والتطور فى الثقافة.

٢-٣-٤- النموذج الإيكولوجى الانتقالى

قدم ساميروف وتشاندلر (١٩٧٥) (Sameroff and Chandler, 1975) نموذجا للنمو كعملية فى اتجاهين تتضمن تفاعلات متبادلة (Reciprocal) عبر الزمن بين الطفل النشط والبيئة النشطة، ويقدم النموذج وجهة نظر أو منظورًا انتقاليًا، (Transactional) للنمو كعملية ديناميكية ومتغيرة باستمرار، بحيث يمكن كذلك توقع عدم الاستمرارية بين مراحل النمو (Sameroff , 1987).

ويقدم كل من الطفل والبيئة مساهمات مستقلة للنمو ويقدمان الدافع للتغيير. وبذلك فإن المؤثرات الداخلية (الخصائص والسمات البيولوجية والنفسية للطفل)، والمؤثرات الخارجية (الأبعاد والجوانب المادية والاجتماعية للبيئة) يمكن أن تقدم الدافع للنمو والتطور بما فى ذلك عدم الاستمرارية فى بعض الأحيان. على سبيل المثال، يمكن التغلب على صعوبات النمو إذا ما تمت تربية الطفل ورعايته فى بيئة منزلية مشجعة وملائمة (Favorable). من ناحية أخرى فإن الأطفال الذين تربوا فى ظروف الحرمان الاجتماعى والاقتصادى قد يستمرون فى الكشف عن صعوبات نمائية طوال حياتهم.

(Empson and Nabuzoka, 2004).

انظر كذلك الفصل الرابع من هذا الكتاب.

وطبقا للنموذج الإيكولوجى الانتقالى تحدد مساهمة الأفراد والبيئات للنمو والتطور بواسطة عدة متغيرات. وبالنسبة للفرد الذى ينمو ويتطور يحدد هذا

مرحلة نموهم البدنى والسيكولوجى (النفسى). وتكون مساهمة البيئة مبنية ومنظمـة بحيث يمكن لقواعد الثقافة والجماعات الاجتماعية المعنية أن تصف وتحـدد أدوارًا وسلوكيات للأفراد عند مختلف مراحل نموهم وتطورهم.

٢-٣-٥ ملخص للنماذج والنظريات

لقد طرح وقدم العديد من النماذج النظرية لتفسير وشرح العلاقات المتبادلة بين العوامل الثقافية والفرد الذى ينمو، من بين هذه النماذج ما يلى:

- النموذج الإيكولوجى لبرونفينبرينـر، **Bronfenbrenner's Ecological Model (1979)**
- نموذج المحراب الإيكولوجى لسوبر وهاركنس، **Super and Harkness, (Ecological Niche Model, 1986)**
- نموذج السياق الثقافى لكول **(Cole's Cultural – Context Model , 1992)**
- النمـوذج الإيكولـوجى الانتقـالى لـساميروف وتـشاندلر: **Ecological – Trans actionist Model (Samer off and Chandler. 1975)**

وقد تم تدقيق هذه النماذج أو المناظير النظرية عبر السنوات، ولكنها تشترك فى اهتمام عام بأثر العوامل السياقية (عوامل السياق المادى والاجتمـاعى) علـى الفرد الذى ينمو ويتطور.

وتكمن الفروق بينها فى التأكيد والتركيز اللذين يوضعان على جوانب محددة من بيئة الطفل والعلاقات المتبادلة بينها من جهة، ومع الطفل الذى ينمو ويتطـور من الجهة الأخرى.

٤ـ٢ المداخل المنهجية

يرتبط السؤال الذى يدور حول الطريقة التى يمكن بها دراسة أثر الثقافة على النمو والتطور الإنسانين بالأفكار التى تتوفر لدى الباحثين حول طبيعة النمو والتطور بشكل عام والطرق المحددة التى تلعب بها العوامل الثقافية دورا فى هذا.

بشكل عام تثار نفس المناقشات والحجج فى كل من علم نفس النمو وعلم النفس العام حول المنهجية التى تنعكس فى مصطلحات ومفاهيم مثل المثالية أو دراسة الحالات الفردية على نقيض البحث عن القوانين العامة، والذاتية على نقيض الموضوعية والمنهجية الكيفية أو النوعية على نقيض المنهجية الكمية، وكان التناقض بين الطرق الكيفية النوعية والطرق الكمية واضحا ومهمًا ودالا فى الدراسات التى أجريت حول دور الثقافة فى النمو والتطور. وينعكس هذا النقاش والجدل فى حقيقة كون المداخل الكمية تسود فى علم النفس عبر الثقافى المقارن بينما تسود الطرق الكيفية فى البحوث الثقافية. وقد اختار مؤيدو علم نفس المحليون والداخليون، (Indigenous) خليطا من المداخل، على الرغم من أن الطرق الكيفية النوعية ما زالت سائدة.

وسوف نحدد معالم كل من هذه المداخل فى الأقسام التالية:

٢-٤-١ الطرق الكمية

يرجع أصل المداخل الكمية التى استخدمت فى دراسة نمو الطفل وتطوره للطرق المستخدمة فى العلوم الطبيعية. وكان الباحثون باتباعهم لهذه "الطرق العلمية" مهتمين بالحاجة للحصول على "بيانات موضوعية: Objective" والقيام

بالتحليل الكمى للنتائج الذى سوف يترتب عليه وصف دقيق للسلوك يؤدى بدوره إلى تفسيرات للظواهر محل الاهتمام. كما كان مطلوبًا من الباحثين كذلك تقديم وصف دقيق للمواد والخطوات التى تستخدم لتمكين الباحثين الآخرين من إعادة دراساتهم إذا ما رغبوا فى ذلك. وعند كل خطوة من خطوات البحث تتخذ جميع الاحتياطات التى تحمى من التحيز.

والافتراض الكامن وراء المدخل العلمى هو أن هناك واقعًا موضوعيًا فى العالم يمكن ملاحظته وقياسه وتصنيفه، وتعكس هذه الافتراضات ما كان يطلق عليه "بالمدخل الإيجابى: **The Positivistic approach**" حيث يقوم علماء النفس الذين يؤمنون بهذا المدخل ويتبعونه بملاحظات للناس مخططة بدقة وعناية. ويتم تقويم نتائج هذه الدراسات وفقا لمعايير متفق عليها من بينها مفاهيم الثبات والصدق، والثبات بهذا المعنى يعنى أنه يمكن الحصول على نفس النتائج إذا ما قام شخص آخر بنفس الدراسة، فى مناسبة أخرى وظروف أخرى. أما الصدق فيتعلق بما إذا كان البحث وبشكل خاص الأدوات المستخدمة تقيس حقا الأشياء المقصود قياسها. والهدف العام لهذا المدخل هو تحديد المدى الذى يمكن أن تطبق فيه وتعمم نتائج الدراسة على الشعوب والمواقف الأخرى. ومن السهل أن نرى كيف يتلاءم هذا المدخل مع أحد الأهداف الأساسية لعلم النفس عبر الثقافى، وهو السعى والعمل نحو نظرية كونية للنمو والتطور الإنسانين. **(Berry, 1989)** وإن كانت القضايا الداخلة هنا أكثر تعقيدا بكثير من هذا.

وواحد من الانتقادات التى وجهت لهذا المدخل هو؛ كونه يفرض آراء وأفكار الباحثين على المشاركين فيما يتعلق بما سيدرس أو يقاس والطريقة التى يتم بها عمل وتنفيذ هذا. كمثال على ذلك نجد المطالبة بتلخيص الفرد لاستجاباته على استبيان أو بداخل هذا نقطة على تدرج عددى أو رقمى. ويثار الجدل والتساؤل حول كون الاستجابات التى تأتى من المشاركين قد لا تكون واحدة فى المواقف

المختلفة والمواقف الأقل ضبطا. وقد ترتب على مثل هذه الحجج ظهور مداخل أكثر ميلا للكيف أو النوع (More Qualitative)، وهى المداخل التى يفضلها علماء النفس الذين ينتمون لمجال علم النفس الثقافى.

٢-٤-٢- الطرق الكيفية أو النوعية

تعكس طرق ومناهج البحث الكيفية تأكيدا وتركيزا مختلفا، فيما يتعلق بالطريقة التى يجرى بها علماء النفس البحوث، عن تلك التى يتبناها المدخل الكمى. وتقدم الحجج على قدرة هذه الطريقة، عن طريق عملية تتصف بكونها استدلالية (Inductive) واستنتاجية (Deductive)، فى نفس الوقت تسمح بفهم القواعد التى تتوفر لدى الناس لجعل عوالمهم ذات معنى، وتكون هذه الطرق فى الغالب خاصة ومرتبطة بمجالات محددة فى البحث. وكما رأينا قبل ذلك، فإن دراسة المعنى دراسة مركزية محورية لعلم النفس الثقافى. ويميل هذا المدخل ويقترب من الجانب التفسيرى لعلم النفس. لذلك فإنه يعتبر ذا أهمية قصوى لفهم المعنى من وجهة نظر المشاركين. وطبقا لبرونر (Bruner, 1990)، فإن علم النفس الثقافى "يسعى للتوصل إلى القواعد التى يحضرها ويقدمها البشر للمساعدة على خلق معانٍ فى السياقات الثقافية". ودائما ما تكون هذه السياقات "سياقات للممارسة" "Contexts of Practice"، ومن الضرورى دائما التساؤل حول ما يفعله الناس أو يحاولون القيام به فى السياق". (P. 118)

وكانت المداخل الكيفية سائدة تاريخيا فى "علم البيئات الثقافية المقارنة، Cultural Anthropology" الذى كان منهجه الأساسي هو منهج "الإثنوجرافيا: Ethnography". وطبقا لبرى ورفاقه (Berry et al., 2002) فإن هدف علم "البيئات المقارنة: Anthropology" هو "التوصل لمعنى من قصص

أو "حكى" المعلومات، والملاحظات الشخصية للفرد فيما يتعلــق بنظــام للمعــانى والقيم". (p. 288)

وتضم المناهج الكيفية فى علم النفس المقابلات غير المقننة والمجموعــات البؤرية "Focus group" "وطرق التقدير التفــسيرية: Interpretative Assessment" والملاحظات غير المخططة مسبقا، حيث يكون معنى استجابات المشارك له أهمية. وفى المنهجية الكيفية هناك خفض كبير للتجارب والقياس. ويعتبر الواقع (Reality) ذاتيًا وينظر لقيم الباحث كجزء من عمليات البحث.

ويرتكز هذا المدخل ويضع بؤرته ومحور اهتمامه على بناء معنى لا على تفسير السلوك والعمليات النفسية الكامنة وراءه. لذلك فالعلماء فى مجال علم النفس الثقافى (وكذلك فى علم الــنفس الخــاص بالأصــليين والمحليــين: Indigenous) يشجعون الطرق الوصفية والتفسيرية التى تستمد جذورها من الثقافة التى تــدرس. وتركز هذه الطرق والمناهج بدرجة أكبر على أثر السياق علــى ســلوك النــاس. والأمثلة على هذا ستكون الدراسات التى تكشف عن كيفية اخــتلاف أداء الأطفــال وفقا للموقف الاجتماعى واللغة المستخدمة ومعنوية ودلالة المواقف.

٢-٤-٣ ملخص للمداخل المنهجية

ميزت المناقشات والحوارات حول مناهج البحــث التــى تهــم وتــرتبط بالدراسات حول أثر الثقافة على نمط وتطور الإنسان، تمييزا واضحا وكبيرا بــين المداخل الكيفية والكمية، ويسود المدخل الأول (الكيفى) فى علم النفس الثقافى بينما يسود الثانى (الكمى) ويهم بدرجة أكبر علم الــنفس عبــر الثقــافى (الحــضارى). وتعكس الاختلافات فى اختيار مناهج البحث بدرجة كبيرة أهداف البحــوث التــى تجرى بواسطة علماء النفس المعنيين. لذلك فإن الباحثين فى مجــال علــم الــنفس

الثقافى وعلم النفس الخاص بالداخليين والمحليين يشجعون الطرق الوصفية والتفسيرية التى ترجع جذورها للثقافة التى تدرس، بينما يهتم أولئك العلماء الذين يميلون نحو علم النفس عبر الثقافى المقارن بدرجة أكبر بمدى إمكانية التعميم لمختلف المجتمعات والمواقف.

٥-٢ ملخص واستنتاجات

من المعروف بشكل عام أن الخبرة الثقافية أساسية لدراسة الأداء النفسى. إلا أن هناك طرقًا عديدة ومختلفة فيما يتعلق بتعريف وتصور الثقافة وكيف يمكن تطبيقها على النمو والتطور الإنسانين. بالإضافة إلى ذلك هناك مداخل نظرية ومنهجية عديدة ترتبط بدراسة أثر الثقافة على النمو والتطور الإنسانين وهى مداخل تعكس التقاليد التاريخية المختلفة فى علم النفس عبر الثقافى وعلم النفس الثقافى، وأضيف إليها حديثا علم نفس الأجناس المحلية والداخلية. ولكل من هذه المداخل أهدافه المحددة ونقاطه النظرية الكامنة وما يترتب عليه عند القيام بالبحوث.

بالإضافة إلى الفروع المختلفة لعلم النفس المعنية بأثر الثقافة على النمو والتطور، هناك نماذج عديدة تتضمن منظورا ثقافيًا فى علم نفس النمو. وتضم هذه النماذج النموذج الإيكولوجى ونموذج المحراب الأيكولوجى ونموذج السياق الثقافى والنموذج الإنتقالى الأيكولوجى. وتشترك هذه النماذج فى التأكيد والتركيز على أثر السياق الخاص بالطفل على نموه وتطوره. ويشبه الجدل حول مناهج وطرق البحث اللازمة لدراسة نمو وتطور الطفل، الجدل الموجود فى علم النفس العام، وقد ميز بين المنهج الكيفى والمنهج الكمى. ويعكس الاهتمام والتركيز على أحد المداخل المنهجية بدرجة كبيرة التوجهات النظرية الكامنة وأهداف البحوث فى مجال ما. لذلك هناك بعض مؤيدى الخلط والتكامل بين المداخل، على أساس تساؤلات البحث ومحور تركيز الدراسات (على سبيل المثال):

(Nsamenang, 2000; Van de Vijver, 2002).

قراءات إضافية

Allwood, C.M. and Berry, J.W. (2006). Origins and development of indigenous psychologies: An international analysis. *International Journal of Psychology*, 41(4), 243–268.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, M. (1992). Culture in development. In M.H. Bornstein and M.E. Lamb (Eds), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731–789). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Greenfield, P.M. (2000). Three approaches to the study of culture: Where do they come from? Where can they go? *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 223–240.

Saraswathi, T.S. (2003). *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications*. London: Sage.

Yang, K.S. (2000). Indigenous, cultural, and cross-cultural psychology: A theoretical, conceptual, and epistemological analysis. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 265–288.

المراجع

Allwood, C.M. and Berry, J.W. (2006a). Special issue on indigenous psychologies. *International Journal of Psychology*, **41**(4), 241–242.

Allwood, C.M. and Berry, J.W. (2006b). Origins and development of indigenous psychologies: An international analysis. *International Journal of Psychology*, 41(4), 243–268.

Berry, J. (1989). Imposed etics-emics-derived etics. The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology*, **24**, 721–735.

Berry, J.W. (2000). Cross-cultural psychology: A symbiosis of cultural and comparative perspectives. *Asian Journal of Social Psychology*, **3**, 207–223.

Berry, J.W. and Dasen, P.R. (1974). Introduction. In J.W. Berry and P.R. Dasen (Eds), *Culture and cognition* (pp. 1–20). London: Methuen.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge psychology').

Brislin, R.W. (1990). Applied cross-cultural psychology: An introduction. In R.W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, **32**, 513–531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfennbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, **22**, 732–742.

Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cole, M. (1990). Cultural psychology: A once and future discipline? In J.J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1989: Cross-cultural perspectives*. (Vol. 37, pp. 279–335) Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Cole, M. (1992). Culture in development. In M.H. Bornstein and M.E. Lamb (Eds), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731 789) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Craik, K.H. and Feimer, N. (1987). Environmental assessment. In D. Stokols and I. Altman (Eds), *Handbook of environmental psychology*. New York: Wiley.

Empson, J.M. and Nabuzoka, D. (2004). Conceptual and theoretical approaches to atypical development. In J.M. Empson and D. Nabuzoka (Eds), *Atypical child development in context* (pp. 9–38). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Göncü, A. (Ed.) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Greenfield, P.M. (1997). Culture as process: Empirical methods for cultural psychology. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga, and J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 1: Theory and method* (pp. 301–346). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Greenfield, P.M. (2000). Three approaches to the study of culture: Where do they come from? Where can they go? *Asian Journal of Social Psychology*, **3**, 223–240.

Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, **46**, 288–311.

Kuper, A. (1999). *Culture: The anthropologists' account*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Luria, A.R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mandansky, D., and Edelbrock, C. (1990). Cosleeping in a community sample of 2- and 3-year-old children. *Pediatrics*, **86**, 197–280.

Maria, M.S. (2000). On the nature of cultural research. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, **1**(37), 4–6.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Miller, J.G. and Chen, X. (2000). Indigenous approaches to developmental research: An overview. *ISSBD Newsletter*, **1**(37), 1.

Morelli, G.A., Rogoff, B., Oppenheim, D., and Goldsmith, D. (1992). Cultural variation in infants' sleeping arrangements: Questions of independence. *Developmental Psychology*, **28**, 604–613.

Nsamenang, A.B. (1992). *Human development in cultural context: A Third World perspective*. Newbury Park, CA: Sage.

Nsamenang, A.B. (1994). Cross-cultural developmental research. A viewpoint from Africa. *ISSBD Newsletter*, **2**(26), 3–4.

Nsamenang, A.B. (2000). Issues in indigenous approaches to developmental research in Sub-Saharan Africa. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, **1**(37), 1–4.

Sameroff, A.J. (1987). The social context of development. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology.* New York: Wiley.

Sameroff, A.J. and Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, and G. Siegal (Eds), *Review of child development research*, Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.

Segall, M.H. (1984). More than we need to know about culture, but are afraid to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **15**, 153–162.

Segall, M.H., Lonner, W.J., and Berry, J.W. (1998). Cross-cultural psychology as a scholarly discipline: On the flowering of culture in behavioural research. *American Psychologist*, **53**(10), 1101–1110.

Serpell, R. (1971). Discrimination of orientation by Zambian children. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, **75**, 312–316.

Serpell, R. (1977). Estimates of intelligence in a rural community of eastern Zambia. In F.M. Okatcha (Ed.), *Modern psychology and cultural adaptation* (pp. 179–216). Nairobi, Kenya: Swahili Language Consultants and Publishers.

Serpell, R. (1979). How specific are perceptual skills? A cross-cultural study of pattern reproduction. *British Journal of Psychology*, **70**, 365–380.

Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society.* Cambridge: Cambridge University Press.

Serpell, R. (1994). African social ontogeny: A review of A. Bame Nsamenang (1992) Human development in cultural context: A Third World perspective. Sage. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, **28**(1), 17–21.

Shweder, R.A. (1990). Cultural psychology: What is it? In J.W. Stigler, R.A. Shweder, and G. Herdt (Eds), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1–43). Cambridge: Cambridge University Press.

Shweder, R.A. (2000). The psychology of practice and the practice of the three psychologies. *Asian Journal of Social Psychology*, **3**, 207–222.

Sinha, D. (1997). Indigenizing psychology. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga, and J. Pandey (Eds), *Theory and method* (pp. 129–169). Vol. I of *Handbook of cross-cultural psychology.* Second Edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Strodtbeck, F. (1964). Some considerations of meta-method in cross-cultural studies. *American Anthropologist*, **66**, 223–229.

Super, C.M. and Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualisation at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, **9**, 545–569.

Super, C.M. and Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45, 270–274.
van der Vijver, F.J.R. and Poortinga, Y.H. (2002). On the study of culture in developmental science. *Human Development*, 45(4), 246–256.
Vernon, P.E. (1967). Abilities and educational attainment in an East African environment. *Journal of Special Education*, 1, 335–345.
Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
Whiting, B.B. and Edwards, C.P. (1992). *Children of different worlds: The formation of social behaviour*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Whiting, J. (1968). Methods and problems in cross-cultural research. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds), *Handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 693–728). Reading, MA: Addison-Wesley.
Witkin, H.A. and Berry, J.W. (1975). Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, 4–87.
Yang, K.S. (2000). Indigenous, cultural, and cross-cultural psychology: A theoretical, conceptual, and epistemological analysis. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 265–288.

الفصل الثالث

رعاية وتربية الطفل: الأهداف والممارسات

بقلم: سيسيلى جافو

٣-١- مقدمة

التنشئة الاجتماعية (Socialization) تعنى التكيف أو التأقلم (Adaptation) مع الظروف الخاصة بالمجتمع والثقافة الخاصة بالفرد لكى يستطيع تحقيق ومواجهة الضرورات الاجتماعية للبقاء. وكما تختلف البيئات الإيكولوجية للإنسان اختلافا كبيرا حول العالم، تختلف كذلك الطرق التى ينشأ بها الأطفال. وأكثر الأشخاص تأثيرا فى تنشئة الأطفال الوالدان والأسر القريبة والممتدة والرفاق ومعلمو المدارس؛ هناك كذلك المؤسسات الاجتماعية مثل المدارس ومراكز الرعاية النهارية التى لها أهمية كذلك. ويجب النظر للتنشئة الاجتماعية ذاتها على أنها عملية ديناميكية فى العلاقات المختلفة، وبين هذه العلاقات التى يمكن للطفل أن يتصرف فيها بدوره باعتباره عميل نشطاً (An Active Agent).

وعبر مختلف الثقافات يكون أهم وأقوى تأثير على التنشئة الاجتماعية للطفل هو تأثير الوالدين، وهناك عموميات أو أشياء كونية (Universals) للوالدية توجد جذورها فى علم النفس الإنسانى، بالإضافة للتنوعات والاختلافات الثقافية فى الوالدية بين المجتمعات وبداخل نفس المجتمع (على سبيل المثال نتيجة لاختلاف الوضع الاجتماعى والاقتصادى (SES) انظر الفصل الرابع).

ويركز هذا الفصل على الطرق المختلفة التى تنشأ بها أهداف الوالدين، من رعاية وتربية الطفل وممارساتهم الخاصة بهذه الرعاية، الأطفال فى الثقافات المختلفة وتعدهم لحياة البالغين فى هذه الثقافات. وفى المجتمعات التى تختلف ثقافتها وتتباين كثيرا، تكون مثل هذه المعلومات شديدة الأهمية للمهنيين الذين يتعاملون مع الأسر والأطفال. ويكون هناك احتياج لمنظور ثقافى أعرض وأكثر

اتساعا بشكل خاص عند التعامل مع الأقليات الإثنية أو العرقية التى تختلف قيم رعاية وتربية الطفل وممارسات هذه الرعاية لديهم اختلافا كبيرا عن تلك القيم والممارسات المستخدمة فى الثقافة الأوسع.

وقد أجريت دراسات حول رعاية وتربية الطفل من مناظير عديدة ومختلفة. وقد ركزت الدراسات الأحدث بشكل عام على العوامل البيئية والسياقية (المرتبطة بالسياق) باعتبارها محددات للوالدية، على سبيل المثال مفهوم المحراب النمائى **(Developmental Niche)** الذى طوره سوبر وهاركنز. **(Super and Harkins, 1993)** وواحد من هذه العوامل، الطبقة أو المكانة الاجتماعية، قد اعتبر تقليديا إنه العامل أو المؤثر الاجتماعى الأول الذى يفسر معظم الاختلافات فى معتقدات الوالدين وأنماط سلوكهم (انظر الفصل الرابع). لكن دراسات أخرى قد تعرفت على عوامل إثنية (عرقية) كذلك بوصفها محددات مهمة. وعندما تم ضبط الطبقة الاجتماعية إحصائيًا وجد أنه ما زال بالإمكان التعرف على فروق واختلافات إثنية – ثقافية ذات دلالة وأهمية فى رعاية الأطفال وتربيتهم فى الدراسات عبر الثقافية المبكرة (على سبيل المثال **(Bartz and Levine, 1978)**.

والآن هناك اعتراف وقبول عامان بأن رعاية الطفل تثبت وتستقر عن طريق تفاعل الثقافة الإثنية العرقية وخبرة الطبقة الاجتماعية والعوامل البيئية الأخرى. وكما وصف قبل ذلك (فى الفصل الثانى) فإن المحراب النمائى بكامله يكون مغمورا فى السياق الاجتماعى الاقتصادى الأكبر وينقل المؤثرات الثقافية للطفل.

ولكى نفهم أهداف وممارسات رعاية الوالدين للطفل وتربيته داخل سياق ثقافى محدد، يلزم أن نأخذ فى الاعتبار الخصائص والسمات الثقافية المعنية والمرتبطة الخاصة بهذه الثقافة، وكذلك ظروفها الإيكولوجية الخاصة.

وهناك تراث متنام ومتزايد من البحوث التى تـدلل علـى الفـروق بـين الجماعات الإثنية (العرقية) فى معتقداتهم وقيمهم وأهدافهم الخاصة برعاية وتربيـة الطفل، (على سـبيل المثـال (Keller, Lamm Abels et al, 2006), Schwarz, Schafermeir and Trommisdorff , 2006; Super and Harkness, 1995).

ويكشف التراث أن الوالدين والآخرين الذين يقدمون الرعايـة يـشجعون ويدعمون قدرات وإمكانيات سلوكية عند أبنـائهم تجعـل قـيمهم الثقافيـة عنـد الحد الأقصى، وأن هذه الجهود تنعكس فى الفروق الثقافيـة فـى مجـالات مثـل رعاية الرضيع والاستقلالية والنظام أو التهذيب وسلوك الارتباط.

(Levine and Norman, 2001, Mizatazahn Waxler, Cole and Hiruma, 1996, Trommsdorff and Kornadt, 2003).

ويجب أن نأخذ فى الاعتبار ونتذكر أن ممارسات رعايـة وتربيـة الطفـل المحددة، والتى تعتبر وظيفية ومفيدة لنمو وتطور الطفل قد تختلف من سياق ثقافى لآخر بالإضافة إلى ذلك، فإن الممارسات التى ينظـر لهـا علـى أنهـا أخلاقيـة وبراجماتية فلسفية فى سياق ثقافى معين، يمكن أن ينظر لها وتعتبـر أنهـا غيـر مسترشدة (Misguided) وغير فاعلة، بل وحتى غير أخلاقية فى سـياقات ثقافيـة أخرى. وعلى وجه الخصوص فإن معتقدات الوالدين حول الوالدية والطرق التـى يؤدى بها الوالدان وظائف الوالدية، تختلف فى المجتمعـات والجماعـات الغربيـة وغير الغربية. بالإضافة إلى ذلك تختلف المجتمعات الغربية والمجتمعات الحضرية الصناعية الحديثة اختلافات كبيرة وحادة عن الجماعـات التقليديـة أو الجماعـات الخاصة بالمحليين والأصليين فيما يتعلق بأنماط نمو الطفل وتطـوره.

(Greenfield & Cocking, 1994; Javo , Ronning and Heyerdahl, 2004 (a); Munroe and Munroe, 1975)

ولكن الصعيد الأعظم من معرفتنا الحالية حول نمو وتطور الطفل وتنشئته يأتى من دراسات أجريت على أسر الطبقة المتوسطة الأوربية – الأمريكية. وهناك احتياج كبير بل وترحيب أكبر بمزيد من الدراسات والبحوث الطولية حول نمو الأطفال فى المجتمعات التقليدية غير الغربية، ولا يؤدى غياب الدراسات والبحوث هذا فقط إلى غياب فهم أكثر شمولية وعمقًا لهؤلاء الأطفال، ولكنه يثير كذلك الأسئلة حول صحة ما يتوفر من معرفة إمبريقية حول نمو الطفل وتطوره بشكل عام. وهناك كذلك حاجة لمزيد من البحوث والدراسات لتقديم استبصارات أفضل حول نماذج التنشئة الاجتماعية المرتبطة بالثقافة، (Keller et al., 2006) وبشكل خاص لفهم الطريقة التى يتأقلم بها الوالدان مع التحديات التى تواجهها الأقليات الإثنية (العرقية) وكيف تسهم هذه الخبرات لأهداف التنشئة الاجتماعية التى يضعونها لأطفالهم.

وينقسم القسم الأول من هذا الفصل إلى أربعة أقسام فرعية. أقوم أنا أولا بمناقشة النماذج الثقافية والنظرية الإثنو للوالدية، (Ethnotheories) وأحدد ثانيا الإطار المرجعى الخاص بالفردية والجماعية لتصنيف الثقافات، وأستخدمه باعتباره تفسيرًا لممارسات رعاية وتربية الأطفال فى المجتمعات المختلفة، وثالثًا نناقش بعض مجالات رعاية وتربية الأطفال التى كانت بؤرة للبحوث عبر الثقافية فيما يتعلق بآثارها على نمو وتطور الطفل. ونناقش هذه المجالات فى إطار هذا المنظور الثقافى الأكثر عرضا واتساعا. ورابعًا وأخيرًا، أقدم منظورا آخر هو منظور "الإكساب ثقافة مغايرة أو إكساب الثقافة (Acculturation) وهو المنظور الذى استخدم فى دراسة "الآثار السياقية الإثنية: "Ethno – Contextual Influences على ممارسات رعاية وتربية الأطفال فى جماعات الأقلية الإثنية (العرقية). ويحتوى القسم الثانى من الفصل على عرض ومناقشة لنتائج دراسة مقارنة فى رعاية الأطفال وتربيتهم فى ثقافة الأقلية العرقية المحلية (السامى، The Sami) وفى ثقافة الأغلبية الغربية (النرويجية)، ومن ثم توضيح بعض القضايا الأساسية التى أثيرت قبل ذلك فى هذا الفصل.

الجزء الأول

٢-٣- النماذج الثقافية والنظريات الإثنو للوالدية

من المتعارف عليه والمتفق عليه بشكل عام أن النماذج الثقافية حول الذات تقدم أطرًا مرجعية ضرورية لتشكيل أهداف التنشئة الاجتماعية والنظريات الإثنو حول ما يكون الوالدية الفاعلة والجيدة. (Keller , et al, 2006) وطبقا لكوين وهولاند، (Quinn and Holland , 1987) فإن النماذج الثقافية هى فهم مفترض ومشترك للعالم، أو أطر مرجعية تفسيرية (صور إجمالية معرفية عامة (Cognitive Schemas)) عند جماعة ثقافية تؤطر الخبرة، وتقدم تفسيرات لهذه الخبرة واستنتاجات عنها وأهداف للعمل أو النشاط.

(Quinn and Holland , 1987).

وتضم مثل هذه النماذج وجهات نظر معينة حول ما هو الصواب وما هو الخطأ، وما يمكن وما لا يمكن عمله لحل المشكلات. ويجب أن يتضمن الفهم الكبير لسلوك الوالدين على المستوى الفردى، الاعتراف بالتفاعل بين نماذج الثقافة والمعتقدات الفردية للوالدين ومساهمة الطفل نفسه. والنماذج الثقافية، ومن ثم أهداف الوالدية والنظريات الإثنو، تعكس مطالب البيئة الإيكولوجية – الثقافية والبناء الاجتماعى – الثقافى للمجتمع ونوع المجتمع.

(Keller et al., 2000).

وتعمل النظريات الإثنو للوالدين أو (المعتقدات الثقافية للوالدين وأفكارهما) باعتبارها مصادر قوية وفاعلة للجوانب الوجدانية (المشاعر) ودوافع تنشط

الوالدية، وبذلك فهى تكون جزءا من علم نفس الرعاة أو من يقدمون الرعاية، وهى جزء من المكونات الثلاثة المستقلة لمفهوم محراب النمو .Development) (Super and Harkness, 1993) Niche). وقد تحققت دراسات حديثة من دلالة وأهمية النظريات الإثنو للوالدية وأثرها على النمو والتطور الاجتماعى والانفعالى للأطفال. وتضم هذه النظريات نظريات حول النمو المعتاد للطفل وعلامات النمو (Mile Stones) ودور الأم وأثرها على الطفل والأهداف طويلة الأجل لنمو وتطور الطفل. وقد أجريت دراسات مقارنة للنظريات الإثنو للوالدية فى كثير من الدول فى إطار المجالات المختلفة لرعاية وتربية الطفل ونموه، مثل دراسات التحكم فى النوم، وممارسات التغذية وقدرة الرضيع على التواصل والتفاعل بين الأم والطفل والنشاط الحركى للرضيع وأنماط الراحة وحالات الاستيقاظ ونمو وتطور الحالات المزاجية للأطفال وتنظيم الانفعالات والتحكم فيها وإكتساب المعرفة عند الأطفال. وقد كشفت جميع المجالات عن فروق هائلة بين الثقافات المختلفة.

(See Harkness and Super, 1996).

وتقدم دراسة دكسون ليفين وليفين وآخرين (Levine, Dixon, Lexine et.al. 1994) مثالا لتقاليد قبائل جوزى (Gusii) بغرب كينيا، حيث يمكن تفسير ندرة الحديث الموجه للرضيع بالرجوع إلى الاعتقاد السائد لدى الوالدين، بأن التحدث للأطفال دون سن الثانية من العمر لا قيمة له، وذلك لأنهم يعتقدون أن الرضع غير قادرين على فهم الحديث. وتفترض الأمهات فى بعض المجتمعات غير الغربية أن الأطفال الصغار يستطيعون أن ينظموا غذاءهم ويجب أن يفعلوا ذلك. ويؤمنون ويثقون فى أن الأطفال سيأكلون وفقا لحاجاتهم كما هى الحال فى مالى، حيث لا تقوم الأمهات بإطعام الأطفال عند سن الفطام، بدلا من ذلك يمكن للأطفال أن يأخذوا الطعام من الإناء العائلى عندما يكونون مستعدين لذلك.

(Dehwyler, 1986).

وتختلف النظريات الإثنو (Ethno Theories) حول عـــادات وممارســـات النوم عند الأطفال اختلافا كبيرا، من الاعتقاد بأن النوم معًا ممارسة صحية وجيـــدة للأطفال (الثقافات فى أفريقيا وآسيا وأمريكا الجنوبية) إلى الاعتقاد العكـــسى بأنـــه ضـــار ومدمر نفسيا وقد يتعارض مع استقلالية الطفـــل ونـــموه المستقل (الثقافات الأوربية - الأمريكية)، ونتيجة لذلك تختلـــف ترتيبـــات نـــوم الأطفـــال اختلافـــا كبيرا حول العالم.

(Wolf, Lozoff, Latz and Paludetto, 1996).

يتضح من الأمثلة السابقة أننا لا نـــستطيع فهـــم نمـــو وتطـــور الأطفـــال أو تفسير خبراتهم اليومية مع ممارسات تربيتهم ورعايتهم اليومية فهما كافيا دون أن نفهم أولا النظريات الثقافية الخاصة بوالديهم (حول الوالدية). لكن دراسة النظريـــات الإثنو للوالدية وكيف تؤثر هذه النظريات على رعاية وتربية الطفل وعلى نمو الطفل وتطوره فى مجال بحثى جديد وشديد التعقيد، ويشكل قـــضايا مفاهيميـــة، ومنهجيـــة شديدة التحدى. على سبيل المثال، قد يسأل الشخص السؤال التـــالى: إلـــى أى مـــدى يدرك الوالدان ويعرفان معتقداتهما الخاصة حول المهمة المعقدة أى رعايـــة وتربيـــة الطفل، وكيف يمكننا أن نقدر أو نقيس نوع الأثر الذى يكون لهما علـــى أطفالهمـــا؟ والحقيقة أننا نحتاج لمزيد من العمل النظرى فى هذا المجال. بالإضافة إلى هذا هناك حاجة لمزيد من البحوث حول نقاط الالتقاء بين النماذج الثقافيـــة وأهـــداف التنـــشئة الاجتماعية والنظريات الإثنو للوالدية لكى توضح هذه المفـــاهيم المختلفـــة وتحـــدد، ولاكتساب المزيد من المعرفة حول الارتباطات فيما بينها. ونقطة مهمة بـــل شـــديدة الأهمية هى استطلاع النظريات الإثنو للوالدية التى ترتبط بالنماذج الثقافية للاستقلالية والاعتماد المتبادل (Keller et al. 2006) التى ترتبط بدورها مع الإطـــار المرجعـــى التربوى الأوسع والأعرض الخاص بالفردية والجماعية:

(Individualism and Collectivism (I-C).

٣-٢-١ الفردية والجماعية

اقترح هوفستيد نتيجة لأعماله الرائـــدة (Hofstede, 1980, 2000) أربعـــة أبعاد لتصنيف الثقافات هى:

أ – بعد القوة، **Power distance**.

ب – تجنب عدم التأكيد.

ج – الذكورة أو الأنوثة.

د – الفردية أو الجماعية (الكلية)، **(Individualism / Collectivism)**.

من بين هذه الأبعاد قدم بعد الفردية أو الجماعية (الكلية) (I-C) اتجاها مفيـــدا وبؤرة مهمة فى علم النفس عبر الثقافى، وقد قامت عدة دراسات بالتحقق من وجـــود وتوثيق نموذج ثقافى جماعى أو كلى **(Collectivistic)** فى الثقافات التقليديـــة علـــى سبيل المثال فى أفريقيا وآسيا وبين المهاجرين للمجتمعات الغربية (على سبيل المثال دراسات: **Greenfield , Keller, Fulign and Maynard, 2003; Keller, 2003)**.

وواحـــدة مـــن أكثـــر الخـــصائص والـــسمات المميـــزة للجماعيـــة أو الكلية هى؛ التنشئة الاجتماعية بهـــدف الاعتمـــاد المتبـــادل **(Inter dependence)** **(Kim, 1994)**. ففى الإطار المرجعى الثقافى الجماعى يكون الهدف الأول والمحورى لعملية التنشئة الاجتماعية هو؛ أن يصبح الفرد البالغ مغمورا فى شبكة من العلاقـــات المتبادلة والمسئوليات نحو الآخرين، وتكون الإنجازات الشخصية فى الحالة المثاليـــة فى خدمة كيان جماعى كلى **(Collectivis)**، يكون فى المعتاد الأسرة.

(Georgas, Christakopulou, Poortings et al, 1997 , Greenfield et al. 2003).

وتتصف الذات الكلية أو الجماعية الصحية بالامتثال (Compliance)، وتقديم الدعم والمساعدة والاعتماد المتبادل (Inter dependence) وكف أو منع تحقيق اللذة (Hedonism).

(Watson, Sherbak and Morris, 1998).

ويبدو أن التنشئة والتربية من أجل الاعتماد المتبادل تكونان سائدتين ومنتشرتين فى المجتمعات الريفية الزراعية النمطية (Typical) التى تنخفض فيها مستويات الوفرة وكذلك فى السياقات الحضرية ذات الأوضاع أو المكانة أو الاجتماعية والاقتصادية (SES) المنخفضة، حيث يكون الاعتماد المتبادل بين الأجيال ضروريًا لانتعاش حياة الأسرة وبقائها. ومن المتوقع أن تكون مساهمة الأطفال فى حياة ودخل الأسرة (Upkeep) ضرورية ومطلوبة ابتداء من الأعمار الصغيرة جدا، وأن يقوموا أيضا بدور "التأمين على الحياة" لوالديهم وأسرهم الممتدة مع زيادة أعمارهم. لتحقيق هذا، يكون التوجه للطاعة فى رعاية وتربية الأطفال له أهمية كبرى وضرورة قصوى. لذلك فإن ميل الطفل للانتقال من الاعتماد المتبادل إلى الاستقلالية يسهل النظر له على أنه تهديد، ولذلك فهو لا يشجع على الإطلاق. من ناحية أخرى، فإن العلاقات الدافئة الداعمة والمغذية بين أعضاء الأسر تشجع بقوة وشدة، وتجعل الأسرة مأوى متناغمًا وآمنًا. وبسبب هذا الاتجاه والتوجه، تعتبر المجموعة أو الأسرة لا الفرد هى الوحدة المهمة. ويكون التركيز والبؤرة على العلاقات المشتركة بين الأعضاء الداخليين والقدرة على الشعور والتفكير بما يشعر به ويفكر فيه الآخرون، وأن يمتص هذه المعلومات دون أن تقال، وأن تساعد الآخرين على تحقيق رغباتهم وإدراك أهدافهم. وفى الثقافة اليابانية يستخدمون مفهوم "أماى: amae" بمعنى (الاعتماد: dependence) وفى الثقافة الكورية يستخدمون مفهوم "تشونج: Chong" بمعنى الشعور أو الوجدان أو المحبة: Affection (Kim, 1994) على سبيل المثال،

تؤكد القيم الثقافية على الجماعــة. وتتم ترجمة هذه القــيم إلــى ممارســات محــددة للرعاية والتربية مثل الاتصال الجسمى بين الأم والطفل لفترات طويلة (بمعنى النــوم معا) وكذلك ممارسات التهذيب (disciplinary) مثل التأكيد على التعاطف مع مشاعر الآخرين المتعلقة بطغيان أو مخالفات أو أخطاء الطفل، أو استخدام التهديدات بالطرد من الأسرة (الطرق الداخلية للضبط الانفعالى). وتكون أهداف رعاية الطفل وتربيتــه هى التعاون والتدليل والتفكير حوله والتعاطف معه. وتكون النتيجة النهائية هى طفل يقدر ويقيم التعاون داخل الجماعة أكثر من تقــديره وتقييمــه للمنافــسة والتنــافس، ولديه حساسية عالية للمؤشرات والعلاقات المتبادلة بين الأفراد **(Wachs, 1992)**.

على الطرف الآخر من هذا المتصل أو التدرج، نجد النموذج الثقافى الذى طور فى الثقافات الصناعية الغربية وبشكل خاص الطبقة المتوســطة الأمريكيــة، التى تميل لتشجيع الفردية والاستقلال على سبيل المثال:

(Oyserman, Coon and Kemmelmeir, 2002).

فى هذه الثقافات، يعتبر الشخص الفرد وحدة مستقلة لها خصائص داخليــة متمايزة ومستقرة تؤثر على السلوك. ونظرا لأنه يعتقد أن الأفراد لهم طباع مستقلة ومستقرة واتساق وينظر للاتساق على أنه جوهرى وقيم، ويكون الفرد هو الــشىء المهم والجدير بالتركيز والاهتمام.

(Kitayama, 2002, Kitayama, Duffy, Kawamura and Larsen, 2003).

ويكون الهدف الأول والأساسى للتنشئة الاجتماعية فى الإطار المرجعــى الفردى للثقافة هو؛ خلق فرد مستقل أو استقلالى محقق لذاته يدخل فــى علاقــات اجتماعية ومسئوليات باختياره الذاتى والفردى. لذلك فإن تشجيع اســتقلالية (عــدم الاعتمادية) هى سمات سائدة لرعاية وتربية الأطفال فى الثقافات الفردية النموذجية والمتعارف عليها. عــلى سبيل المثـــال وجــد تــشو ١٩٩٥ **(Chao, 1995)** أن

الهدف الأول والأساسى للتطور عند الأمهات الأوربيات الأمريكيات كان جعل الذات الخاصة بالطفل عند الحد الأقصى (Self - Maximization) وأن تجعل الطفل ينمو ليكون بالغًا مستقلاً وفرديًا (Individuated). وقد بين كاجيتكيازى (١٩٩٠) (Kagitcibasi, 1990) من المنظور النمائى الذى طور بين علماء النفس الغربيين، فإن الفردية والانفصال عن العلاقات الموصوفة أو المتعارف عليها (ascribed) تعتبران ضروريتين لتحقيق النمو والتطور الإنسانين السوين والصحين، بينما يعتبر الأشخاص الذين يتصفون بالاعتمادية أو الاعتماد المتبادل أو الأفراد "المغمورين فى العلاقات المتبادلة (Enmeshed) مرضى".

داخل هذا النموذج الثقافى الفردى يعتبر المراهقون الذين يبعدون عن الوالدين وينفصلون عنهم أشخاصًا حققوا قسما مهمًا من النمو والتطور الصحى. لذلك فالوالدية الجيدة هى تلك التى تستثير الطفل وتشجعه على الاستقلال والاعتماد على النفس. إلا أنه تجب ملاحظة أن فكرة التنشئة الاجتماعية هذه تتناقض مع الأبحاث المعاصرة التى كشفت ودللت على أن الروابط الوثيقة والارتباط مع الوالدين لا الانفصال عنهما هما اللذان يرتبطان مع صحة المراهق وتمتعه بالسعادة (Wellbeing) فى الثقافات المركبة والمتنوعة والتى تضم الولايات المتحدة.

(Chirkov, Kim, Ryan and Kaplan, 2003; Chou, 2000, Ryan and Deci, 2000).

فى حقيقة الأمر؛ فإن الأدلة عبر الثقافية تبين أنه حتى وإن كانت الاستقلالية هى الهدف النهائى للتنشئة الاجتماعية والرعاية وتربية الأطفال، فإن تركيبة معقدة من الاتصال المستمر والدائم والسلوكيات الداعمة المغذية، قد تكون هى أكثر الإستراتيجيات فاعلية. (Greenfield and Suzuki, 1998) وبصرف النظر عن مثل هذه المعرفة،

فإن هناك ميلاً لرؤية منظور الفردية العالمي على أنه المعيار (Norm) الذى يصدر إلى باقى أنحاء العالم، وعلى أنه النموذج الإنسانى الذى يمكن تقليده والاقتداء به.

ويجب ملاحظة أن الفردية والجماعية أو الكلية تشير إلى أفكار أو تصورات (Notions) مجردة للمعتقدات والقيم الثقافية العامة، وأن التعبيرات الفردية عنها (على سبيل المثال الوالدين) يجب أن يميز بينها على المستوى المفاهيمى (Conceptually).

(Harkness, Super and Van Tijen, 2000).

إلا أنه قد وجد أن بعض التوجهات الثقافية العامة المتعلقة بالقيم يمكن أن تتنبأ بأهداف والدية محددة على المستوى الفردى. وقد وصف تريانديس (١٩٩٤) (Triandis, 1994) الفردية والجماعية أو الكلية على المستوى الفردى كزملة أعراض (Syndrome). وأطلق عليها أسماء: "الإيديوسنترك: Idiocentric" (بمعنى اختيار الحلول الفردية فى الغالب). و"ألوسنترك: Allocentric" (بمعنى اختيار الحلول الكلية فى الغالب). لذلك فإن طرق الوالدين فى رعاية وتربية أطفالهم قد تكون إما إيديوسنترك أو ألوسنترك أو كليهما. مثل هذه التوجهات القيمية قد تؤدى إلى توقعات ومعتقدات والدية مختلفة، وهى التوقعات والمعتقدات التى تلعب بدورها دورا مهمًا فى إرشاد سلوكيات الوالدين.

وقد بدأت الدراسات والبحوث النمائية حديثا فى فحص ودراسة الطريقة التى تؤدى بها التوجهات القيمية الثقافية الخاصة بتطور الذات إلى التكامل بين الأداء النفسى الاستقلالى والأداء النفسى الترابطى (Interdepent) على المستوى الفردى. وقد شرح مفهوم "الذات" تقليديا فى شكل مكونين أساسيين هما: الوحدة الاستقلالية (autonomous) والوحدة الترابطية (Interrelational) أو وحدة العلاقات المتبادلة مع الآخرين.

(Feiring and Taska, 1996; Raeff , 1997).

ويجب فهم هذا البعد غير المتصل لنمو وتطور الذات على أنه متصل (Continum) موجود فى نظم القيم الخاصة بجميع الثقافات. وقد استمر النظر للاستقلالية والارتباط على أنهما حاجات إنسانية متناقضة حتى حديثا، ولكن تقدم الحجج اليوم على أنهما غير متناقضتين (Incompatible).

٣-٢-١-١ نموذج تغير الأسرة لكاجيتسيباسى (٢٠٠٥)

وضع كاجيتسيباسى حديثا، نموذجا ثقافيا ضم تجميعا رباعيا للبعدين، يؤدى إلى أنواع مختلفة من السياقات للذات والمجتمع والأسرة تتطور فيها هذه المكونات. ولهذا النموذج بعدان مستقلان هما: الوكالة (Agencey) التى تتغير من الاستقلالية إلى التبعية (Heteronomy) والمسافة بين الأفراد التى تتغير من الارتباط إلى الانفصال وتضم نوع الأسر الذى نتج عن تحويل المجتمعات النامية إلى مجتمعات حضرية (Urbanization). وكانت أنواع الأسر التى قبلت قبل ذلك هى:

- الأسر التقليدية – الاعتماد والارتباط المادى والانفعالى المتبادل بين الأجيال (فى المجتمعات الكلية الزراعية الفقيرة والسياقات الحضرية ذات المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض).
- الأسر الفردية – استقلال الأعضاء (فى المجتمعات الصناعية الغربية الغنية).

وقد تعرف كاجيتكيسباسى على نوع ثالث من الأسر التى تنتج وتظهر مع تطور المجتمع وضعف الاعتماد المادى المتبادل بين الأجيال. وما زالت النظريات الإثنو للوالدية والإيثوس الثقافية (ethos) السائدة هى تلك التى تخص الاعتماد النفسى المتبادل أو الارتباط (Relatedness) بحيث تتضمن الوالدية التنشئة لكل من الارتباط والاستقلال عند اكتمال نمو الأطفال. وقد أثار كاجيتسيباسى، أن مع زيادة

إمكانية دخول المدارس والطبيعة الصناعية للأعمال، تزداد أهمية توفر قدرة الفرد على اتخاذ القرارات وهذه القدرة بدورها تتطلب الاستقلالية، ويعنى هذا بالنسبة للوالدية الاستمرار فى التحكم فى الطفل لكن مع السماح كذلك بالاستقلالية، ويصبح الضبط هنا هو "تحديد الترتيب" بدلا من "السيطرة". لذلك ففى المجتمعات النامية تكتسب الذات الفاعلة جوانب من كل من الاستقلالية والارتباط. وهناك أدلة كذلك على أن هذا يكون موجودا إلى حد ما فى المجتمعات المتقدمة: يكون الوالدان المسنان معتمدين نفسيا فى كثير من الأحيان على أطفالهما الذين يرعونهما، وترتبط الرفاهية وجودة الأحوال مع الترابط والاعتماد المتبادلين فى المراهقة فى العديد من الدول. **(Meeus, Ooster Wegel and Vollebvergh , 2002)**

وقد كشفت دراسات أخرى أن الاستقلالية والتحكم أو الضبط **(Control)** والترابط أو الارتباط تحدث مع بعضها البعض فى الأسر الصينية بدرجة تفوق كثيرا ما يحدث فى الأسر الصينية الأمريكية، وهو ما يدعم نموذج تغير الأسرة لكاجيتسيباسى، **(kagitcibasis Model)**

(Jose, Huntsinger, Huntsinger and Liaw, 2000).

وكما بين كيلر وآخرون، **(Keller et al, 2006)** فإن هذا النموذج يحتاج إلى تدقيق نظرى وإمبريقى إضافى. وكما هى الحال فى جميع أشكال التقسيم إلى أنواع **(Typoloigies)**، فإن التمييز بين الأنواع المختلفة لا يكون مطلقا، وسوف يظهر داخل كل نوع من الأسر مدى لأنواع مختلفة للذات. ولكن كاجيتسيباسى قدم تصورا للنمو الصحى يضم عناصر لكل من النماذج الفردية والكلية فى رعاية وتربية الطفل تسمح للأطفال أن ينجحوا فى مجتمعات تتغير سريعا.

٣-٣ـ الثقافة، رعاية وتربية ونمو الطفل

لقد اقترحت البحوث التى اعتمدت على مناظير نظرية مختلفة تماما أن السلوك الوالدى قد يلعب دورًا هائلاً فى نمو وتطور الطفل وفى المشكلات

السلوكية للأطفال (على سبيل المثال دراســـات: Campbell, 1995; Greenberg, (Speltz and Deklyen, 1993, Webster Stratton, 1990) وقد تغير التركيز مـــن نوع ارتباط الوالد بالطفل إلى جوانب وأبعاد أكثر تحديدا من أنماط ضبط الوالـــدين وطرق التأديب أو التهذيب التى يستخدمونها. وسوف تعرض فى القسم التالى بعض مجالات رعاية وتربية الطفل التى تم التركيز عليها عبر ثقافيا وحضاريا فيما يتعلق بآثارها على نمو وتطور الطفل.

٣-٣-١ ارتباط الوالد والطفل

كان هناك تأكيد قوى ومستمر على أهمية بناء علاقة قوية وآمنة مع مـــن يرعى الطفل خلال مرحلة الرضيع (Infancy) والطفولة المبكـــرة لتحقيـــق نمـــو وتطور صحيين للشخصية، كما أن العلاقات النظرية بين الارتبـــاط غيـــر الآمـــن والمشكلات السلوكية عند الأطفال الصغار كانت قوية ومؤثرة ومقنعة.

(Campbell, 1995).

وجزئيا هناك استعدادات بيولوجية أساسية مسبقة (Predispostions) تكمـــن وراء الارتباطات توحى بعمومية أو كونيـــة (Universality) قويـــة فـــى ســـلوك الارتباط. لكن منظرى الارتباط يعترفون بأن هناك فروقًا بين الثقافات فى الطريقة التى يعبر بها سلوك الارتباط عن نفسه ويظهر. وحتى عند تـــاريخ قـــديم يرجـــع للـــستينيات ومـــن خـــلال العمـــل المبكـــر لمـــارى إينـــسوورث (Mary Ainsworth, 1967) لوحظت العوامل المرتبطة بالسياق والثقافة ودورهـــا فى فهم الارتباط والظواهر المرتبطة به. وعلى الرغم أن مدى واسعا من سلوكيات الاتصال قد يوجد بين الأطفال الرضع عبر الثقافات، فإن اختيار وتشكيل وتفـــسير هذه السلوكيات عبر الزمن يبدو أنه يُشكَّل ثقافيا وينقل من خـــلال نمـــاذج خاصـــة بالثقافة والأهداف والإستراتيجيات الوالدية.

(Van Ijzendoori and Sagi, 1999).

لقد درست الأبنية المفتاحية الأساسية فى نظرية الارتباط مثل "القدرة على الاستجابة أو الإستعداد للاستجابة"، "Responsiveness" و"الحساسية" فى تقديم الرعاية، و"نشاط الطفل" و"أساس الأمان" فى السياق الغربى وفى الصعيد الأعظم من الحالات باستخدام مقاييس غربية، ومن ثم فهى ليست عادلة بالنسبة للتصورات المختلفة ولا للتعبيرات المختلفة لهذه الأبنية فى الأماكن الأخرى. لذلك يمكننا أن نتساءل عن مدى عمومية نظرية الارتباط، التى استمدت جذورها من البيانات والقيم الغربية. (بمعنى الاستقلالية والاستكشاف وتوكيد الذات وانخفاض الاعتماد والفردية)، وأنها متحيزة بسبب العينات الغربية (Rothbaum, Weisa, Pott et al. 2000).

وفرض محورى وأساسى من فروض نظرية الارتباط هو، الفرض الخاص بالحساسية، الذى يفترض أن نوعية الارتباط تعتمد على حساسية من يقدم الرعاية لحاجات الطفل الانفعالية وسلوكيات الاستكشاف لديه. وقد وجد أن الأمهات غير الغربيات والغربيات قد اختلفن فى الحساسية لضيق الرضيع (Distress) ولإشاراته الإيجابية والسلبية.

(Friedlmeier and Trommsdrff, 1999; Levine, 2004 ; Mizuta et al. 1996).

وقد تختلف الأمهات فى الثقافات المختلفة فى مدى السرعة التى يستجبن بها لإشارات أطفالهن الصغار، وهى السرعة التى تتدرج من الاستجابات المسبقة (Proactive) (على سبيل المثال فى اليابان وبوتوريكو والكاميرون) إلى الاستجابات التى تتم بعد إشارة الطفل الرضيع بتغير حالته الانفعالية (على سبيل المثال الأمهات بالولايات المتحدة الأمريكية). مثل هذه الفروق والاختلافات الثقافية قد تعكس فروقا فى القيم الثقافية للوالدية على متصل بعد الاستقلالية أو الفردية – الاعتمادية المتبادلة أو الكلية أو الجماعية، وتشجع الاستجابة المسبقة سلوكيات التأقلم بينما تدعم الاستجابة التالية على الإشارة سلوكيات الفردية.

(Keller, Papaligoura, Kunse Muller et al., 2003).

بالإضافة إلى ذلك فإن الاستجابة الحساسة لمن يقـدم الرعايـة لاسـتقلاليه الأطفال تختلف عبر الثقافات، اعتمادا علـى الأولويـات الثقافيـة، علـى سـبيل المثال توصى الدراسات الحديثة بأن الأمهات الأنجلـو أمريكيـات يكـشفن عـن استقلالية أكبر فى رعايتهن عن الأمهات بالثقافات الأخرى.

(Dennis, Cole, Zahn – Waxler and Mizutto, 2003, Keller et al. 2003),

وقد أوحت ملاحظات الأطفال الرضع فـى الثقافـات المختلفـة إنـه قـد يكون هناك أساس بيولوجى للرابطـة بـين الارتبـاط واستكـشافات الطفـل. **(Rothbaum et al., 2000)** إلا أن عددًا قليلاً جدا من الدراسات هى التى تـصدت لبحث ودراسة مفهوم "قاعدة الأمان"، **"Security Base"** (بمعنى استخدام الشخصية التى يتم الارتباط بها باعتبارها أساسًا وقاعدة آمنة يمكن منهـا استكـشاف البيئـة استكشافا آمنا) فى الثقافات المختلفة. وقد يختلف معنى هذا المفهوم عبر بعد الفردية أو الجماعية أو الكلية. نتيجة لذلك فإن بحوث الارتباط التى تضم المفهوم الغربـى فقط لقاعدة الأمان قد تكون متحيزة ثقافيا. بالإضافة إلى ذلك، ففـى الثقافـات الغربيـة الفردية قد تختلف فكرة "الاستكشاف أو الاستطلاع" باعتبارها نشاطًا مستقلاً يهدف إلـى السيطرة على البيئة عن الفكرة التى توجد فى الثقافات الكلية أو الجماعية، التى قد تـراه على أنه توسيع للمشاركة الاجتماعية لتضم أشخاصًا آخرين وأنشطة أخرى.

(Rothbaum and Morelli, 2005).

ويتطلب فرض الكفاءة فى نظرية الارتباط أن الارتباط الآمن يرتبط بالكفاءة المرتفعة فى التعامل مع التحديات النمائية والاجتماعية والثقافية. إلا أن تـصورات الكفاءة (مثل تصورات الذكاء) تختلف كذلك عبر الثقافات. ففى الثقافات الفردية هى الاستقلالية، عدم الاعتماد على الآخرين والاستطلاع والإنجاز الشخصى، أما فـى المجتمعات الجماعية أو الكلية فتكون الكفاءة هى الاعتماد المتبادل والقـدرة علـى

المحافظة على التناغم الاجتماعى وقبول الأدوار الاجتماعية واحترام الأكبر. كذلك فإن مثل هذه المعانى المفاهيمية (Conceptual) المختلفة يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند تفسير ما يترتب على الارتباط من مستتبعات فى الثقافات المختلفة.
(Rothbaum and Morelli, 2005).

- نقطة للمناقشة: من وجهة نظرك، ما مدى أهمية نظرية الارتباط لنمو الطفل وتطوره فى السياقات الثقافية المختلفة؟

٣-٣-٢ أنماط تحكم الوالدين

مجال آخر من مجالات الوالدية ارتبط بنتائج مختلفة لنمو الطفل وكفاءته الاجتماعية، هو مجال أنماط الإدارة أو التحكم الوالدى، **(Parental Management Styles)**، وقد اعتمدت معظم الدراسات فى هذا المجال على اختلاف الأبعاد الأساسية المحورية للسلوك الوالدى كما حددها وطورها بومريند. **(Baumrind, 1971)**، فقد تعرف بومريند على ثلاثة أنواع مختلفة من الأنماط الوالدية هى:

- الوالدان المسيطران

اللذان حصلا على درجات منخفضة فى الدفء والقدرة على الاستجابة أو الميل للاستجابة **(Responsiveness)** وحصلا على درجات مرتفعة فى الضبط **(Control)** والمطالبة بالطاعة والاعتماد على الأوامر فى الاتصال مع أطفالهما.

- الوالدان الحازمان

كانت درجاتهما عند الحد الأقصى لمتصل الدفئ والقدرة على الاستجابة أو الاستعداد للاستجابة، وهما عاطفيان وداعمان لاستقلال أطفالهما ويستخدمان

الاستدلال والمناقشة فى الاتصال. وقد حصل هؤلاء كذلك على درجة مرتفعة فـــى الضبط و المطالبة مع توقعات عالية للاستقلال والنضج.

- الوالدان المطيعان أو اللذان يسمحان بكل شئ

يختلف هؤلاء فيما بينهم فيما يتعلق بالانفعالات، حيث يكون بعـــضهم دافئـــا ومدللاً وبعضهم فاقد الاهتمام بأطفالهم، ويحصلون على درجـات منخفـضة فـــى الضبط ويسمحون لأطفالهم بعمل كل ما يريدون ويرغبون.

ومن أكثر الاستنتاجات التى تم التوصل لها بصورة مستمرة كان الاســـتنتاج بأن أكثر الأطفال كفاءة هم الأطفال الذين حصل والدانهم على درجة مرتفعة فى كـــل من الدفء والضبط، أى النمط الثانى (نمط الوالدية الحازمة) الذى يتـصف بالحـــب والدفء والدعم والقدرة على الضبط والإدارة. أما الوالدان المسيطران فيميلان فـــى المعتاد لأن يكون لديهم أطفال معتمدون بشدة مع درجات متوسطة فقط من المسئولية الاجتماعية. وكان أطفال الوالدين المطيعين يكشفون عن قدر قليـــل مـــن المـــسئولية الاجتماعية كما كانوا من المتوسطين فقط فى الاستقلالية **(Baumrid, 1967)**

لكننا يجب أن نلاحظ أنه على الرغم من أن نموذج بومريند لأنماط الوالديـــة قد درس بغزارة وعمق دراســات كثيــرة فـــى الأســـر الأوربيـــة الأمريكيـــة، إلا أنه لم يدرس بنفس الدرجة فى الثقافات الأخرى وأنماط برومريند ترتبط ارتباطا قويا وكبيرا مع الأهداف المعيارية لنمو وتطور الطفل فى أمريكا الشمالية ومع قيم أسر الطبقة المتوسطة الأوربية – الأمريكية. لذلك فإن "الوالدية الحازمـــة" تعتبـــر أكثر الأنماط تأقلما وتوافقا لكونها قد ارتبطت مع الأطفال الـــذين يعتمـــدون علـــى أنفسهم ويضبطون أنفسهم ويتصفون بالاستطلاع والرضا، بمعنى آخر الخـــصائص والسمات المرتبطة بالفرد أو بالشخصية المستقلة وهى الشخـــصية المقـــدرة فـــى النموذج الثقافى الفردى.

وقد وجد أن نمط "الوالدية المتسلطة " يسود بدرجة أكبر في الثقافات الأخرى على سبيل المثال فى آسيا وأفريقيا والمكسيك وكذلك بين الأمريكيين الآسيويين والأمريكيين الأفارقة وفى الجماعات الإثنية من المكسيكيين الأمريكيين.

(Chaos, 2001; Greenfield and Suzuki, 1998 ; Schwarz et al., 2005)

وقد يختلف السلوك الوالدى المتسلط اختلافا كبيرا عندما يكون "للثقافة خطأ نمائى يميل للاستقلالية، **An Independent – oriented developmental Script"** وبينما ارتبطت الوالدية المتسلطة **(authoritatian)** بآثار سلبية مثل العنف ورفض سلوكيات الوالدين فى الولايات المتحدة نجد أن الصيغة الصينية للتسلط قد أدركت ونظر لها فى ضوء أكثر إيجابية من داخل الثقافة، وتؤكد على العلاقات المتناغمة والتى تتميز بالاحترام وباهتمام الوالدين بأطفالهم ورعايتهم لهم **(Chao, 1994)**. وعلى نقيض وعكس الثقافات الغربية مثل ألمانيا، وجد أن الضبط الوالدى والنمو الإيجابى للطفل كانا مرتبطين ارتباطا إيجابيًا فى الثقافة اليابانية.

(Trommsdorff and Friedlmeier, 1993).

ويبدو أن الأفكار والقيم والأهداف الوالدية المختلفة تعطى معانى وسياقًا انفعاليًا مختلفًا لأنماط متشابهة من السلوك الوالدى، مما يبين تنميطًا ثقافيًا مختلفًا كيفيا للوالدية.

(Greenfield and Suzuki, 1998; Querido, Warner and Eyberg, 2002).

من هذا يمكن أن نستنتج أن أثر الضبط والتحكم الوالدى والوالدية المتسلطة على نمو وتطور الأطفال يختلف باختلاف الثقافة، وهناك احتياج كبير لمزيد من الدراسات التى تفحص وتدرس الفروق الثقافية فى المستتبعات النمائية للأنماط المختلفة للوالدية لكى يمكن التحقق من أنماط بومريند **(Baumrind's Styles)** على نطاق أوسع.

ونقطة أخيرة يمكن أن تثار هى؛ أنه على نقيض ما يحدث عند من ينتمون للطبقة المتوسطة من البيض، فإن استخدام العقاب البدنى فى الثقافات الأخرى قـد لا يكشف ببساطة عن والدية مسيطرة، إنما قد يكون ممارسة سلوكية تحت تـأثير متغيرات أخرى.

(Kelley, Power and Winbush, 1992).

بالإضافة لاستخدام العقاب البدنى من جانب الوالـدين المتـسلطين فإنـه يستخدم كذلك بواسطة الوالدين اللذين يتصفا بأنماط والدية أخرى. لذلك فمن المهـم أن نفصل هذه الأبنية أو المكونات لكى نستطيع فهم مساهماتها المتفردة على النتائج عند الطفل.

(Benjet and Kazdin, 2003).

٣-٣-٣ الضبط أو التهذيب الوالدى

لقد وجد كل من باتيرسـون **(Patterson, 1980)** وويـستر - سـترانون **(Webster – Stratton, 1990)** أن لأساليب الضبط الوالدى التى تستخدم فى مواقف التأديب أو التهذيب فى حد ذاتها آثارًا كبيرة ونتائج ملموسة علـى الطفـل، فـإن الاختلافات والتناقضات تظهر عبر الثقافات فيما يتعلق بالتأكيد والتركيـز النـسبى الذى يضعه الوالدان على الضبط الخارجى مقارنة مع الضبط الداخلى أو الانفعالى.

(Greenfield and Suzuki, 1998, Javo et al., 2004(a)).

وقد قبلت لفترة طويلة فكرة، كون التكنيكات أو الفنيات الخاصة بالـضبط والتهذيب التى تستخدم التوجهات الأكثر استخداما للمشاعر اعتمادا علـى الـروابط الوجدانية أو الانفعاليـة تعطـل التعبيـر الخـارجى عـن عدوانيـة الطفـل،

(Alliensmith, 1960 ; Hackett, and Hackett, 1993 ; Lester, 1967) بـــنفس الطريقة التى يؤثر بها انخفاض مستوى الاحتمال والتقبل الوالدى للسلوك العدوانى. (Hackett and Hackett, 1994; Munroe and Munroe, 1975) من ناحية أخرى وجد أن أنواع التهذيب العقابية وأساليب التأكيد على القوة التـــى تـــستخدم لـــضبط الطفل ترتبط بالسلوك المنحرف (Defiant) والعدوانى والمعارض.

(Becker; 1964, Letton; 1990 ; Webster – Stratton, 1990)

إلا أن العروض الحديثة حول العقاب البدنى قد توصلت إلـــى اســـتنتاجات مختلفة ومتناقضة فى بعض الأحيان حول ما يترتب على استخدامها من نتائج على الأطفال، (Benjet and Kazdin, 2003) وكانت النتيجة الوحيدة المتسقة فى التراث، كما وثقت عن طريق أسلوب الميتا أنالسز (Metaanalysis) الذى قام به جيرشوف (Gershoff, 2002) هى الارتباط الإيجابى بين تكرار العقـــاب المـــادى والعـــدوان وسوء السلوك والخصائص الأخرى المشابهة. لكن لم يتم التحقق بدقة وتأكيد مما إذا كان العقاب المادى يسبق زيادة العدوان عند الطفل. كما أنه من الممكن كـــذلك أن يصاحب العقاب المادى العديد من المتغيرات الخاصة بالطفل والوالـــدين والأســـرة والعوامل السياقية التى قد تفسر بطريقة أفضل هذه النتائج، سواء بمفردها أو مـــع العقاب المادى. لذلك فقد قدمت الحجج وأثيرت المناقـــشات التـــى تبـــين أن آثـــار المعاملة العنيفة ليست بالضرورة آثارا سلبية أو إيجابية، ولكنها قد تكـــون أى مـــن هذه الآثار أو كليهما اعتمادا على تلك الظروف الأخرى. ولذلك فما زلنا فى حاجة ماسة لنتائج محددة وقاطعة.

(Benjet and Kazden, 2003, Javo, Ronning; Heyrdahl and Rudmin, 2004 (b))

بالإضافة إلى ذلك وبسبب المحددات المنهجية، فإنه لا يمكن التوصل إلـــى أية استنتاجات حول العلاقات السببية. وهناك احتياج لمزيد من الدراسات الطوليـــة

التنبؤية (Prospective) لاستبعاد المتغيرات التى يمكن أن تكون لها آثار مربكة أو آثار طويلة الأجل على السلوك.

(Benjet and Kazding, 2003).

وأحد الجوانب المثيرة والمهمة للنظام والضبط الوالدى هو؛ كون آثاره قد تخفف بسبب المعنى الذى يعطيه الطفل له وكون هذا المعنى قد يتأثر بعوامل مثـل السياق الخاص بالوالد والنوع والثقافة الإثنية. ففى الثقافات التـى يـستخدم فيهـا الضبط المادى بدرجة كبيرة ولا يدركه الطفل على أنه رفض له كما يحـدث بـين الأفارقة الأمريكيين، وجد أنه على عكس الأمريكيين البـيض فـإن إسـتراتيجيات العقاب أو الضبط والنظام الوالدى لم تكن مرتبطة بنتائج سلوكية سلبية مثل العنـف والمقاومة والعدوان والسلوك المضاد للمجتمع.

(Deater – Deckard, Dodge, Bates and Pettit, 1996; Mcleod, Kruttschnirt and Dornfield, 1994; Stormshak, Bierman, Mcmahoh and Lengua, 2000).

فى حقيقة الأمـر بين عـرض قـام به لارزبليـر (Lairzelere, 1994) أن العقاب البدنى الذى يتراوح بيَّن المنخفض إلى المتوسط فى شدته كانت له نتائج حميدة أو غير خبيثة (Benign) وفى إحدى الدراسات كانت له آثـار ومـستتبعات مفيـدة عند الأمريـكيين الأفارقة. وفـى دراسـة لكارلـسـون وهـاروود (Carlson and Harwood, 2002) ارتبط الضبط المادى (البدنى) للأمهـات مـع الارتباط غير الآمن فى الأسر الأنجلو – أمريكية (Anglo – American)، وإن كان ذلك لم يحدث فى حالة الأسر فى بورتريكو. لذلك يبدو أن الضبط والتحكم الوالدى الشديدين يقدران ويؤكد عليهما بدرجة أكبر فى الجماعات الإثنية – الثقافية الأخرى

(بما فى ذلك الأفارقة الأمريكيون والكوريون والصينيون والإيرانيون) عما يقدر بين الأمريكيين الأوربيين (Carlson and Harwood, 2003). ونظرا لأن أهداف التنشئة الاجتماعية عند الأمريكيين غير الأوربيين تفضل الأطفال الهادئين وحسنى السلوك، لذلك فالوالدية تحتاج إلى درجة أعلى من الحث المادى والضبط فى التنشئة الاجتماعية عما يحدث فى المجتمعات الفردية المعتادة، حيث يقدر ويقيم بدرجة أكبر تعليم الأطفال والتدريس لهم ليكونوا قادرين على البت والقطع (Assertive) ولديهم ثقة بالنفس.

لذلك فإن ما يمكن أن يشكل عاملا خطرا قد يؤدى إلى السلوك المضطرب فى ثقافات البيض الأوربيين - الأمريكيين قد لا يكون كذلك فى الثقافات الأخرى التى لديها توجهات مختلفة فى تربية الطفل. على الرغم من ذلك يجب التأكيد على أن الفروق الإثنو – ثقافية لا تبقى بل تختفى عندما يزيد العقاب البدنى ويصل إلى الإساءة الشديدة (Deater – Deckard et al., 1996).

ولكى يكون بالإمكان التنبؤ بصلاحية وفاعلية طريقة والدية محددة داخل إطار ثقافة محددة يكون من الضرورى وضع هذه الطريقة داخل حدود بناء رعاية الطفل الأوسع. على سبيل المثال، فى بعض الثقافات يبدو أن الطرق العنيفة فى التربية والقسوة والشدة على الطفل توازنها درجة عالية من التقارب المادى والحب.

(Javo, Alapack, Ronning and Heyerdahl , 2003).

وتوحى بحوث ودراسات أخرى بأن اتجاه الأم الإيجابى ومشاركتها وتدخلها الإيجابى النشط، تكون قادرة على معادلة آثار التربية العنيفة والأنواع الأخرى من سلوك الوالدية المعيق.

(Pettit, Bates and Dodge, 1997).

وبشكل عام يبدو أن أثر ممارسات محددة فى رعاية وتربية الطفل يجب أن يخفض ويقلل ويكون عند الحد الأدنى، بينما يعطى وزنًا أكبر كثيرا للاتجاهات الانفعالية لمن يرعون الطفل نحو أطفالهم، وكذلك السياق المتبادل بين الأفراد الذى تقع فيه أشكال محددة من السلوك (e.g Bawlby, 1989).

- نقطة للمناقشة: ما العوامل التى تعتقد أنها تؤثر على ما يمكن أن يكون للأنواع المختلفة من الضبط والتهذيب من آثار على الأ طفال؟

٤ـ٣ إكساب ثقافة مغايرة ورعاية وتربية الطفل

بالإضافة إلى رؤية رعاية وتربية الطفل من منظور الفردية أو الجماعية أو الكلية قد يكون هناك احتياج لزاوية أخرى لدراسة المؤثرات الإثنية – السياقية على رعاية وتربية الطفل فى جماعات الأقليات العرقية التى تعيش فى اتصال دائم ووثيق مع الأغلبية الثقافية السائدة (Super dominant). وفى الغالب فإن هذه الأقليات تنتمى فى الأصل لثقافات كلية (جماعية) من أفريقيا، أمريكا الجنوبية أو آسيا تبحث عن مستقبل جديد فى مجتمعات أكثر قربا للحضر والمجتمعات الصناعية فى الغرب. أو قد يكونون من ثقافات محلية داخلية أصلية (Indigenous) تعيش داخل الدول غير الغربية. مثل هذا السياق الاجتماعى – السياسى يؤدى إلى ظهور العملية التى تسمى اكساب الثقافة المغايرة (Acculturation)، التى قد تؤثر تأثيرًا كبيرًا وأساسيًا على مسار رعاية وتربية الطفل غالبًا بالتفاعل مع المؤثرات الإيكولوجية (البيئية).

ويمكن تعريف عملية اكساب الثقافة أو الإكساب ثقافة مغايرة على أنها تغير ثقافى وسيكولوجى يتضمن التبنى الاختيارى من جانب أعضاء جماعة الأقلية،

للقيم والمعتقدات والتقاليد الخاصة بواحد أو أكثر من الثقافات الداخليـــة المعنيـــة، وهى عملية معقدة وديناميكية ويمكن أن تكون لها اختيارات ونتائج مختلفـــة. فيمـــا يتعلق بتنشئة الطفل والصراع الثقافى من أجل البقاء في موقف الأقلية، هذا التهديـــد المتواصل من جانب ثقافة الأغلبية للقيم التقليدية واللغة والمعرفة **(Epistemology)** الذى يمكن أن يؤدى إلى تعقيد عملية تنشئة الطفل. فى مثل هذا المأزق، يكون من المهم أن نتعرف على القيم والتقاليد التى ترتبط بقوة بهوية الأقليـــة والتـــى يجـــب المحافظة عليها وتشجيعها وحثها فى الرعايـــة المعاصـــرة للأطفـــال، وأى القـــيم أصبحت أقل أهمية بسبب التغيرات فى السياق الاجتماعى الأوســـع. وقـــد يـــدعم الإدراك والمعرفة الكبيرين للقيم المحورية فى ثقافـــة الفـــرد ذات الهويـــة الإثنيـــة لأطفال الأقليات ويمنع التخبط والخلط بين المعايير وعدم وجود جذور.

وواحد من الآثار المهمة لعملية اكساب الثقافة أو الإكساب ثقافـــة مغـــايرة هو؛ إعاقة الاستمرارية الطبيعة لانتقال الحضارة عبـــر الأجيـــال **(Kwak, 2003)** ويحاول الوالدان عند مواجهة قيم جديدة فى مجتمع من نـــوع مختلـــف أن يعـــدلا توجهاتهما القيمية وأقلمة أطفالهم للمستقبل عن طريق تبنى طـــرق جديـــدة لتربيـــة أطفالهما، فى الغالب عن طريقة استعارة مجموعات من القواعد والأفكار من ثقافة الأغلبية. وقد وجدت عدة دراسات أن طول الفتـــرة التـــى تتعـــرض فيهـــا ثقافـــة المهاجرين والأقليات لثقافة الأغلبية، يرتبط بتغيرات يمكن التنبؤ بها فى ممارسات وطرق رعاية الوالدين لأطفالهما وتربيتهم وكذلك فى سلوك الأطفال.

(e.g Dalgety – Gaita, 1994).

(Kobaya Shi- Winata and Power, 1989).

لكن الوالدين قد يقومان بدور الوكلاء **(agents)** لنقـــل موروثهمـــا الثقـــافى الإثنى، ويربيان أطفالهما وفقا للطرق والأساليب التى تعلماها فى طفولتهمـــا فيمـــا

مضى، حتى وإن كانت هذه القيم والفنيات قد فقدت قسما من أهميتها ودلالتها. فكثير من جوانب الممارسات والاتجاهات التقليدية فى تربية ورعاية الطفل يبدو أنها ما زالت مستمرة ومعمولا بها بين ثقافات الأقلية عبر الأجيال، على الرغم من عملية إكساب الثقافة أو الاكساب ثقافة مغايرة.

(Chao, 2000; Javo et al 2003 ; 2004a ; Kelley and Tseng, 1992).

ويبدو أن الجماعات الإثنية (العرقية) التى لديها مستويات مرتفعة من التكامل الاجتماعى والإحساس الأقوى بالهوية تميل إلى الاحتفاظ ببعض القيم المحورية المهمة بثقافتهم فيما يتعلق برعاية وتربية الطفل. على النقيض فإن الجماعة التى تمر بموجة عالية من الإكساب ثقافة مغايرة أو إكساب الثقافة تصبح مشوشة وغامضة وليست لها معايير **(Normless) (Lefley, 1967).**

وقد دللت الدراسات الدولية حول الأقليات، أن بعض جوانب رعاية وتربية الطفل قد تكون أكثر مقاومة للتغيير عن بعضها الآخر.

(e.g Dosanjh and Ghuman, 1996).

وإن كان عدد قليل من الدراسات قد بحث فى الأسباب التى تجعل بعض التقاليد الثقافية الخاصة برعاية وتربية الأطفال أكثر مقاومة وصمودا، بينما تم التخلى عن البعض الآخر بسهولة كبيرة. وبطبيعة الحال يلزم أن تضم أية إجابة العوامل المفسرة المهمة لكل من ديناميات التغير أو التأقلم البيئى، وللقوى التى تحافظ وتبقى الهوية السيكولوجية.

وقد وجد أن لمستوى إكساب ثقافة مغايرة الوالدين واكتسابهما للثقافة أثرا من خلال التأثير فى:

أ- التوقعات النمائية.

ب- التفاعلات بين الأم والرضيع.

ج- ممارسات الإرضاع والرعاية.

د- دور الأسرة الممتد. (Garcia, Colletal., 1995).

ويجب ملاحظة أن الدرجة التى يحتفظ بها أعضاء الأسر التى تدخل ضمن أسر المهاجرين أو الأقليات بالاستمرارية الثقافية (Cultural Continuity) ويمارسونها فى المجتمع السائد قد تتغير تغيرا كبيرا.

(Kwak and Berry, 2001).

وقد يفسر هذا المصادر الجوهرية والمهمة وراء التفاوتات بين الأجيال والصراعات بينها فى مجال رعاية وتربية الطفل.

(Berry and Sam, 1997 ; Rosenthal, Ranien. And Klimidis, 1996)

وقد وجدت الدراسات الحديثة، أنه فى حالة الجماعات المهاجرة التى تخبر وتمر بمعدل متفاوت (differential) من الإكساب ثقافة مغايرة، أن المساحة الثقافية بين ثقافتهم الأصلية، أى ثقافة أصولهم وتلك الخاصة بالمجتمع الجديد، كانت عاملاً مهمًا وحاسمًا فى توافقهم وتأقلمهم (على سبيل المثال دراسة: Szapoczik and Kurtinces, 1993) بينما دللت دراسات مبكرة مثل دراسة (Berry and Annis, 1974) أن من يمارسون الصيد كانوا يختلفون اختلافا ثقافيا كبيرا مع متطلبات البيئة (الإيكولوجى) الجديدة التى كانت بيئة حضرية لمجموعات متقاربة، وقد فاق اختلافهم اختلاف الجماعات الزراعية، كما أن الأشخاص المحليين فى كندا الذين جاءوا من "المجتمعات التقليدية للمهاجرين" قد واجهوا صعوبات بالغة فى اكتساب الثقافة فى المجتمع الكندى "الحديث". وقد تكشف مشكلات الفروق والاختلافات الثقافية عن نفسها فى شكل ضغط الإكساب ثقافة مغايرة وتؤدى إلى أمراض نفسية واجتماعية مثل القلق والاكتئاب والانتحار والعنف الأسرى وتعاطى المخدرات. (Berry, 1994) وبالنسبة للأطفال المهاجرين

هناك زيادة فى احتمالات التعرض للمشكلات النفسية التى قد تكون جذورها عوامل سابقة على الهجرة وخبرات الهجرة والاستقرار مرة أخرى من جديد (بمعنى وضع الأقليات والتمييز وافتقاد الكفاءة الثقافية).

من ناحية أخرى ذكرت عدة دراسات أن عملية اكساب الثقافة المغايرة لا تكون ضاغطة بشكل عام. وربما تطور الأسر المهاجرة المصادر والإمكانات التى تساعد على التصدى للتحديات العديدة والتغلب عليها.

وطبقا للتقرير الموجز الخاص بالدراسة الدولية المقارنة للشباب الإثنوثقافى،
The International Comparative Study of Ethocultural Youth (ICSEY)
وهى الدراسة التى ضمت (٤٢) عينة من المهاجرين فى (١٣) دولة، وجد أن الشباب المهاجر كانوا مساويين وربما أفضل من رفاقهم غير المهاجرين فيما يتعلق بالصحة النفسية (الرضا عن الحياة وتقدير الذات والصحة العقلية) والكفاءة المدرسية (التوافق المدرسى والسلوك المدرسى).

(Berry, Phinney, Sam and Veddler, 2006).

هذه النتائج يجب أن تذكرنا أن الإكساب ثقافة مغايرة أو اكتساب الثقافة عملية مغمورة فى السياق الاجتماعى – الثقافى، وأن هذا السياق هو محور وبؤرة الاهتمام. وعلى الرغم من أن عملية اكتساب الثقافة فى حد ذاتها قد لا تكون عاملاً يعرض للخطر، **(Riskfactor)** فإن العوامل السياقية الأخرى المرتبطة مع التكامل فى المجتمع الجديد قد تكون كذلك.

ويكون غياب الإنجاز فى الكفاءة الثقافية الذى يؤدى إلى خفض الدعم الاجتماعى، عامل خطورة كبيرًا مهمًا. وتكون للقيم والاتجاهات الخاصة بالوالدين أهمية خاصة وشديدة فى اكتساب المهاجرين المعرفة والمهارات الخاصة بالتكامل، فالاتجاه الوالدى الداعم سوف يؤثر على قيم الإنجاز عند الطفل، وهى القيم التى قد

تشجع بدورها على تحقيق عملية تكامل صحية. لكن البحوث فـــى هـــذا المجـــال ما زالت نادرة وهناك احتياج كبير لمزيد من الدراسات حول دور اكتساب الثقافـــة والإكســـاب ثقافة مـــغايرة وأثـــره على رعاية الأطـــفال والعلاقات الأسريـــــة، على أن تجـــرى هذه الدراســـات فى الـــجماعات الإثنية المختلفـــة، بـــما فى ذلك أثـــر الشبكـــة الإثنو ثقافيـــة، والمســـافة الثقافـــة لمجتمـــع الأغلبية.

(Kwak, 2003 , Phinney, ongand Maddev, 2000).

- نقطـة للمناقـشة : فـى أى الظـروف تتوقـع أن تكـون خـبرة المثاقـفـة ضـاغطة ولمـاذا؟

الجـــزء (٢)

٣ـ٥ رعايــة وتربيــة الطفــل فــى ثقافــة "سـامى" المحليــة الأصــلية وثقافة الأغلبية النرويجية: دراسة مقارنة

الدراسات المقارنة حول رعاية وتربية الطفل عند الناس بالجماعات الأصلية المحلية شديدة الندرة. فى الأقسام التالية سيتم تلخيص ومناقشة بعض النتائج التى تم التوصل لها من الدراسة الإمبريقية عبر الثقافية أو عبر الحضارية لرعاية الطفـل وتربيته فى جماعة "السامى" والنرويجيين فى شمال النرويج. وتكـشف الدراسـة بوضوح عن الفروق فى الاتجاهات والممارسات الوالدية بين الثقافتين المختلفتـين بل والمتناقضتين. وتثير المناقشة وتوضح ظاهرة انتقال الثقافة فى الأقليات وأثرها على تنشئة الطفل. وتقارن النتائج مع النتائج التى تم التوصـل لهـا مـن دراسـة الجماعة الأصلية المحلية الأخرى، كما تناقش -بالإضافة إلى ذلك- مـع منظـور الفردية أو الجماعية أو الكلية (I – C).

٣-٥-١ ثقافة "السامى" والثقافة النرويجية

السامى هم: جماعة صغيرة محلية داخلية قطبية (arctic) يعيشون فى الجزء الشمالى من الدول الإسكندنافية وفنلندا وروسيا. والعدد الـدقيق لجماعـة الـسامى (تسمى كذلك جماعة لابس أو لابلاندرز Laps or Laplanders) غير معـروف، وإن كان يقدر بنحو ٥٠,٠٠٠ إلـى ١٠٠,٠٠٠ نـسمة) يعـيش ٧٠٪ مـن هـذه الجماعات على الأقل فى النرويج. وكانت جماعتهم تقليديا وتاريخيا مجتمعًـا مـن

الصيادين والجامعين. ومنذ بداية القرن السابع عشر وحتى الوقت الحالى ساد نمط حياة الرحالة (Nomadic)، بحيث كانت إحدى طرق حياتهم هى طريقة صائدى القطيع (Reineer – Herding)

واليوم يختفى نمط الحياة هذا. وبسبب التاريخ الطويل من التأقلم والتوافق الإجبارين (Forced Assimilation) فقد فقدت نسبة كبيرة من السامى هويتهم الإثنية واللغة الأصلية (Native) فإنه داخل مرتفعات السامى أو المنطقة المحورية فى أقصى ولايات شمال النرويج نجد أن الدعم المؤسسى والدعم العملى لثقافة السامى يكونان أقوى، وعملية التأقلم والتوافق لم تكن بنفس قوتها فى المناطق الأخرى. وقد أجريت دراستان داخل نطاق هذه المنطقة المحددة.

النرويجيون هم جماعة إثنية إسكاندنافية ومن أوائل من خرجوا من النورس (Norse) (إلى جانب السويديين والدانمركيين والأيسلانديين والفاروس (Faroese))، وهناك تقارب جينى واضح بين النرويجيين والأوربيين بوسط أوربا وبشكل خاص الألمان. ويبلغ العدد الكلى للسكان بالنرويج ٤,٣ مليون نسمة. واللغة النرويجية هى لغة الشمال الألماني (North Germanic Language) وهى لغة تختلف كثيرا عن لغة السامى التى تنتمى لعائلة لغات الأورالك (Uralic). والمجتمع النرويجى مجتمع حديث صناعى ومجتمع غربى يضمن المساواة، كما أنه مجتمع علمانى. ويوضع المجتمع النرويجى فى مكانة مرتفعة وفقًا لمؤشر الأمم المتحدة للتطور الإنسانى (United Nations Human Development Index) وهو مؤشر يعتمد على معدل انتشار الأمية والمستوى التعليمى ودخل الفرد.

٣-٥-٢ الدراسة

شارك فى المشروع والدا (١٩١) طفلاً فى سن الرابعة يعيشون داخل منطقة محور السامى، وهذه المنطقة منطقة ريفية قليلة السكان، وكان هذا المجتمع

متعددو الإثنية أو العرقية (Multi – Ethnic) يضم الـسامى المحليـين الأصـليين والأغلبية النرويجية، وأشخاصًا مختلطى العنصر (Mixed Heritage) ومن سبق أن هاجروا تاريخيا من الفنلنديين، وقد ضمت العينة المستهدفة جميع الأطفـال الـذين يبلغون عمر أربعة أعوام الموجودين داخل هذه المنطقة الذين تم تسجيلهم فى سجل المواطنين خلال الفترة من (١٩٩١- ١٩٩٤) والذين طلب من والديهم الحـضور لإجراء فحص صحى إلزامى لأطفالهم عند عمر أربعة أعوام. وقد دعى الوالـدان للمشاركة فى المشروع عندما زاروا عيـادات الأطفال الأصحاء.

(Well – Baby Clinics).

والعينة التى استخدمت فى هذه الدراسة كانت ٧٦ من أمهات الإثنية الواحدة أو وحيدى الإثنية أو العرقية (Monoethnic) من أطفال السامى و٨٦ من أمهـات الإثنية الواحدة، الأطفال النرويجيين. وقد طبقت مقابلات شبه مقننة تغطى المجالات المختلفة لرعاية وتربية الطفل فى منازل المشاركين وباسـتخدام لغـتهم. وكانـت الأهداف الأساسية للدراسة هى فحص اتجاهـات وممارسـات رعايـة الأطفـال وتربيتهم التى تطبق حاليا فى السامى ومقارنتها مع تلك التى يطبقها النرويجيـون الذين يعيشون داخل نفس المنطقة الجغرافية.

٣-٥-٣ النتائج

٣-٥-٣-١ البيانات الخاصة بالخلفية الأسرية

لم تختلف مجموعات السامى والمجموعات النرويجية فيما يتعلق بترتيـب ميلاد الطفل ولا عدد الإخوة ولا حجم المنزل أو الوضـع الـوظيفى للوالديـــن. وكانت معظم الأسر أسرًا نووية، ويعمل الوالدان خـارج المنـزل، ولـم تختلـف المجموعتان اجتماعيا – اقتصاديا (أى لم تختلف فـى الأوضـاع الاجتماعيـة أو

الاقتصادية). إلا أن ٢٨٪ من أسر السامى، كان أحد الوالدين بها أو كلا الوالـــدين ممن ورثوا قطعانًا من الحيوانات (Reinder herders) مقارنـــة بعـــدم وجـــود أى والدين من هذا النوع بالعينة النرويجية على الإطلاق.

وكانت الأغلبية العظمى من الأسر بكلتا المجموعتين تعـــيش علـــى بعـــد مسافة قصيرة (يمكن قطعها سيرا على الأقدام) من أقاربهم مثل الأجداد والعمـــات والأخوال (بلغت نسبة هؤلاء ٧٤٪ فى عينة الـــسامى و ٦١٪ فـــى المجموعـــة النرويجية). ولكن المجموعتين اختلفتا فى مدى تكرار اتـــصال الطفـــل بأجـــداده، وما إذا كان الأجداد يشاركون فى رعاية وتربية الطفل. فقـــد ذكـــرت ٧٠٪ مـــن الأمهات بمجموعة السامى أن هناك اتصالاً يوميًا أو أسبوعيًا بالأجداد مقارنة بنحو ٥٤٪ من الأمهات النرويجيات. وقد شارك ٤٦٪ من الأجداد بمجموعة السامى فى رعاية وتربية الطفل بنشاط، بينما ذكر ٢٢٪ فقط من الأجداد النـــرويجيين القيـــام بذلك. ولم تختلف مشاركة الأب فى رعاية وتربية الطفل واتخاذ القـــرارات حـــول تنشئته ورعايته بدلالة بين المجموعتين. ففى كلتا المجموعتين شارك معظم الآبـــاء بنشاط فى هذه الرعاية والتنشئة واتخاذ القرارات. ولم تكشف النتائج عن فروق فى درجة اختلاف الوالدين حول رعاية وتربية الطفل، كما لم تظهر أية اختلافات فـــى الصحة المادية أو النفسية للوالدين أو أبنائهما.

٣-٥-٣-٢ استقلالية الطفل

أ- **الاستقلال المادى (القدرة على رعاية الـــذات)، Physical Independence (Self – Care ability)**

تم تقدير أو قياس (assess) الاستقلالية المادية للطفل فى شكل مـــا يـــستطيع الطفل القيام به بمفرده. وقد غطت بنود رعاية الذات قدرة الأطفال علـــى ارتـــداء

ملابسهم وخلعها وحاجتهم للمساعدة أثناء الوجبات وقدرتهم على استخدام دورات المياه دون مساعدة. وقد استنتجت توقعات الوالدين لرعاية الطفل لذاته بتوجيه أسئلة حول العمر الذى يجب عنده أن يكون الطفل قادرا على ارتداء ملابسه بمفرده. ولم تكشف النتائج عن فروق فى قدرة الأطفال على رعاية الذات أو فى توقعات الوالدين بين المجموعات. ولكن الفروق الراجعة للنوع (الفروق بين الجنسين) ظهرت بين المجموعات الإثنية (العرقية)، فقد وجد أن الإناث كن أعلى من الذكور فى الاستقلال المادى وفى القدرة على ارتداء وخلع الملابس بأنفسهن، وحاجتهن للمساعدة أثناء الوجبات واستخدام دورة المياه دون مساعدة. وبنفس الطريقة كانت توقعات الأمهات لقدرة الطفل على رعاية ذاته أعلى بالنسبة للإناث عن الذكور (الإناث ٥٩ شهرًا والذكور ٦٦ شهرًا).

ب- الاستقلال الاجتماعى، (Social Independence)

غطى الاستقلال الاجتماعى البنود التى تتعلق بالاتجاهات الوالدية نحو مطالبة الأطفال وحاجتهم للانتباه والقدرة على اللعب بمفردهم ودرجة سلوك الالتصاق (Clinging) عندهم. كان أطفال السامى قادرين على اللعب لفترات أطول بصورة دالة قبل الحاجة لانتباه الوالدين والمطالبة به، كما كانت مطالبتهم بالتدليل والمعاملة كرضيع من جانب الوالدين أقل عن الأطفال النرويجيين. وقد استنتج تحمل الوالدين لسلوك الاعتماد من سؤالهم عما إذا كانوا يتضايقون من سلوك الالتصاق لدى الأطفال عند هذه الأعمار. وقد مالت أمهات السامى لأن يكن أقل تحملا لسلوك الالتصاق عن الأمهات النرويجيات. ولم تكشف النتائج عن أى فروق بين الجنسين فى الاعتماد الاجتماعى.

٣-٥-٣-٣ التدريب على الإخراج

وجدت فروق دالة بين الجماعات الإثنية (العرقية) فى توقعات الأمهات بقدرة الطفل على البقاء جافًا (دون بلل) خلال الليل. وقد ذكرت أمهات السامى

معيارا أكثر تشددا فيما يتعلق بالإنجازات النمائية لبقاء الطفل جافا عن الأمهات النرويجيات. (٤٣ شهرا عند أطفال السامى و٤٩ شهرا عند الأطفال النرويجيين). إلا أن التدريب على الإخراج قد بدأ فى المتوسط فى نحو نفس العمر فى المجموعتين (٢٤ شهرا فى حالة أطفال السامى و٢٣ شهرا عند الأطفال النرويجيين). وقد كشفت النتائج عن فروق دالة بين الجنسين (فروق بسبب النوع) فيما يتعلق بالعمر الذى نتوقع عنده الأمهات بقاء الطفل جافًا ليلا، وكذلك فى العمر الذى بدأوا فيه التدريب على الإخراج. وعبر الجماعات الإثنية أو العرقية المختلفة، كان من المتوقع أن تبدأ الفتيات فى المحافظة على جفافهن قبل الفتيان، كما بدأ التدريب على الإخراج عند الفتيات فى عمر يقل عنه عند الفتيان. وبنفس الطريقة وجد أن الفتيات قد يبللن فراشهن بدرجة تقل بدلالة عن الذكور، سواء عبر الجماعات الإثنية (العرقية) أو داخل هذه الجماعات. وبينما تمكنت ٧٣٪ من الفتيات من البقاء دون بلل على الإطلاق ولم يحقق ذلك إلا ٥٣٪ من الفتيان.

٣-٥-٣-٤ توقيت الوجبات وممارسات تناول الطعام

عندما سُئل الوالدان حول ممارسات إطعام الطفل الرضيع والعمر الذى تم عنده فطامه، لم تظهر أية فروق دالة بين المجموعات الإثنية (العرقية). فقد كان متوسط العمر المفضل للفطام فى رأى الأمهات هو عمر (١٤) شهرًا. وكان المعيار أكثر شدة وحزمًا فى حالة الفتيات عن الفتيان. وعند سؤالهن عن طول مدة إرضاع طفلهن من الثدى، ذكرت أمهات السامى أن ذلك يحدث فى المتوسط عند عمر ١١ شهرًا بينما ذكرت الأمهات النرويجيات عمر ٩ أشهر. وعلى نقيض الإجابات حول إرضاع الطفل وجدت فروق بين اتجاهات الأمهات بالجماعات الإثنية (العرقية) نحو القواعد المعمول بها حاليا فيما يتعلق بالإرضاع وتوقيت الوجبات. فقد كشفت أمهات السامى عن اتجاه أكثر تسامحا وتساهلا عن الأمهات

النرويجيات. وكان هذا صحيحا فى حالة البنود التالية: السماح للطفل بترك طعام فى الإناء الخاص به والتحدث أثناء تناول الطعام وإحضار اللعب لمائدة الطعام وترك المائدة أثناء الوجبات وجهود الوالدين لتعليم الأطفال آداب المائدة.

كما اختلفت المجموعات كذلك فيما يتعلق بالأهمية التى يضعونها على انتظام الوجبات، حيث كانت أمهات السامى أكثر تدليلا. كما مورس التنظيم الذاتى للطعام بين أمهات مجموعة السامى بدرجة تفوق النرويجيات. ومن بين أمهات السامى مارس التنظيم الذاتى للطعام ٤٠٪ خلال الأسبوع، مقارنة مع ٥٪ فقط من الأمهات النرويجيات.

وخلال عطلة نهاية الأسبوع مارست ٧٠٪ من أمهات السامى هذه الممارسات مقارنة مع ٢٤٪ من الأمهات النرويجيات.

٣-٥-٣-٥ موعد الذهاب إلى الفراش وترتيبات النوم

كانت أمهات السامى أكثر ليونة بشكل عام فيما يتعلق بترتيبات النوم والقواعد الخاصة بتوقيت الذهاب إلى الفراش عن الأمهات النرويجيات. وقد زاد عدد أطفال السامى الذين ينامون مع والديهم عن عدد الأطفال النرويجيين وكان الفرق دالاً، كما أن عددًا أكبر من أطفال السامى قد اشتركوا فى غرفة النوم أى ناموا فى غرفة مشتركة. كما اختلفت المجموعتان كذلك فيما يتعلق بتوقيت بدء الأطفال النوم بمفردهم. فأطفال السامى ناموا مع والديهم لفترة أطول مما فعل الأطفال النرويجيون. (أطفال السامى ٢٦,١ شهر والأطفال النرويجيين ١٠.٧ شهر).

وكانت أمهات السامى أكثر تسامحا عن الأمهات النرويجيات فيما يتعلق بالسماح للأطفال بالسهر والبقاء مستيقظين لوقت متأخر ليلا، إذا ما كانوا يرغبون فى ذلك. (أطفال السامى ٩ مساء والأطفال النرويجيون ٨م).

كما اختلفت المجموعتان الإثنيتان (العرقيتان) كذلك في الأهمية التي يوليانها ويضعونها على انتظام النوم. فقد مارس عدد أكبر من أمهات السامى التنظيم الذاتى للنوم عما فعلت الأمهات النرويجيات. (٢٦٪ من أمهات السامى و٦٪ من الأمهات النرويجيات). وبنفس الطريقة نظم عدد أكبر من أمهات السامى عن الأمهات النرويجيات توقيت الذهاب للفراش وفقا للموسم (Season) وترك الأطفال مستيقظين لفترة أطول كثيرا خلال فترة الصيف. وقد فرضت أمهات السامى معايير أكثر شدة وحزمًا وتقييدًا للفتيات عن الفتيات فى هذه المنطقة. بينما اتبعت الأمهات النرويجيات معايير متشابهة ومتقاربة مع الفتيات والفتيان.

٣-٥-٣-٦ حرية اللعب

تمت محاولة لتقدير مدى تحمل الوالدين للعب العنيف فى المنزل، وذلك بسؤال الوالدين عما إذا كانا سيسمحان للطفل باستخدام الأثاث فى اللعب أو إصدار الأصوات المرتفعة والعبث بالدهانات أو المياه. وقد مالت أمهات السامى لأن يكن أكثر تحملا فى اتجاهاتهن عن الأمهات النرويجيات. ولكن الفروق بين الجماعات لم تكن دالة إلا فى بند واحد فقط هو: "هل تسمحين لطفلك أن يقفز على الأريكة أو الفراش وأن يستخدم الأثاث فى اللعب؟". ولم تظهر أية فروق بين الجنسين.

٣-٥-٣-٧ التهذيب أو التأديب

كانت أكثر الطرق المستخدمة للتهذيب أو التأديب فى المجموعتين هى جعل الطفل يذهب إلى الفراش أو إخباره بأن سلوكه السيئ قد جعل الوالد غير سعيد. وقد ذكرت أمهات السامى أنهن قد صفعن (Slapped) طفلهن أكثر مما ذكرت الأمهات النرويجيات، وقد استخدم التهديد بالعقاب البدنى بدرجة أكبر عند

أمهات السامى عنه فى حالة الأمهات النرويجيات. إلا أن تكرار العقاب البدنى كان منخفضا عند المجموعتين. وقد بلغ عدد أمهات السامى اللائى كن يكـررن ذكـر أنهن لن يحبن الطفل أو يهددن بالبعد عنه أو إبعاد الطفـل نفـسه إذا لـم يحـسن التصرف ثلاثة أضعاف الأمهات النرويجيات. وقد اعتادت نصف الأمهات بجماعة السامى على تهديد الأطفال وتخويفهم بالكائنات والمخلوقات الخارجة على الطبيعـة (Supernatural) وهى طريقة لم تستخدم من جانب أى من الأمهات النرويجيـات كما كان استخدام الحيل والخداع (Tricking) مع الطفل لكى يقوم بعمل أشياء معينة مثل القيام بالخدمة أكثر انتشارا بين أمهات السامى عنه بين الأمهات النرويجيات.

كما اختلفت أمهات السامى والأمهات النرويجيات كذلك حول ما إذا كـان يجب على الوالدين أن يدربا أطفالهما بنشاط لكى يتصفوا بالصلابة حتـى يكونـوا قادرين على تحمل الظروف الصعبة. وقد بلغ عدد أمهات الـسامى اللائـى يملـن لتدريب أطفالهن على الصلابة نحو ضعف عدد الأمهات النرويجيات (السامى ٦٥٪ والنرويجيين ٣٥٪).

وكانت طريقة الإغاظة أو التكدير الطريقة الأساسـية للتـدريب لتحقيـق الصلابة العقلية وضبط النفس، وكانت أكثر انتشارا بدرجة دالة عند أسر الـسامى عنها عند الأسر النرويجية. ولم توجد أية فروق بين الجنسين فيما يتعلق بأى مـن البنود المحددة.

٣-٥-٣-٨ الاتجاهات نحو عدوانية الطفل

كشفت الاتجاهات الوالدية نحو عدوانية الطفل عن فروق إثنيـة (عرقيـة) دالة. بالمقارنة مع الوالدين النرويجيين مال عدد أكبر من والدى السامى لأن يكونوا أقل تحملا للمنازعات بين الرفاق بشكل عام: فقد ذكر ٥٠٪ من أمهات الـسامى أن

النزاعات كانت غير مقبولة بالمقـــارنة مع ٣٦٪ مـــن الأمهـــات النرويجيـــــات. وكانت أمهات السامى أقل تحملا لتقلب المزاج والغضب والانفعال، وعبـــرن عـــن اعتقادهن بأن هذه السلوكيات يجب أن توقف وتمنع مبكرا ما أمكن من عمر الطفل (السامى ٣٠٪ والنرويجيون ١٣٪)، كما كان الكشف عن الغيرة والتعبير عنها من جانب الأطفال أقل قبولا من جانب أمهات السامى اللائى كن أقـــل تحمـــلا لهـــذه السلوكيات عن الأمهات النرويجيات (فما يقرب من ٣٧٪ من أمهات السامى أكدن أنهن سيوقفن هذه السلوكيات مقارنة مع ١٦٪ من الأمهات النرويجيات).

٣-٥-٤ مناقشة النتائج

٣-٥-٤-١ المناظير التاريخية والبيئية

كما رأينا فى الوصف والعرض السابقين، وجدت فروق إثنية (عرقيـــة) ذات دلالة بين الجماعات العرقية -جماعة السامى والنرويجيين- فى الجوانـــب المختلفـــة لرعاية وتربية الطفل. وكانت نتائجنا مشابهة لتلك التى وردت فى الدراسات السابقة.

(Balto, 1997: Pelto, 1962 ; Seitamo, 1991).

كما كانت النتائج متسقة مع الرعاية والتربية التقليديتين لأطفال الـــسامى، وهى الرعاية والتربية التين اتصفتا بالحرية الكبيرة والتـــساهل الكبيـــر، وتـــشجيع الاستقلالية والاعتماد على النفس والطرق غير المباشرة فى التهذيب والضبط.

(Bruhn, 1935 , Demant – Hatt, 1913).

وقد بينت دراستنا أنه، على الرغم مـــن الـــسياسة القويـــة التـــى طبقـــت لاستيعاب جماعات السامى وتقريبها من الثقافة السائدة خلال عـــدة عقـــود، فـــإن الاتجاهات والممارسات الخاصة برعاية وتربية الطفل من جانب والدى السامى قد

احتفظ بها واستيقنت بطريقة جيدة. فقد كشفت الدراسة أن الطريقة غير المبرمجة لإطعام الأطفال ونومهم ما زالت تمارس لدى أسر السامى، على الرغم من الحياة الحديثة الأكثر ارتباطا بالزمن والأكثر تنظيما وتشكلا التى تحياها هذه الأسر اليوم. وترتبط هذه الممارسة بالاعتقاد الثقافى الخاص بالانتظام الفطرى (الخلقى، **Innate**) للطعام والنوم، وهو اعتقاد يناقض الفكرة الغربية الخاصة بالانتظام التى يؤمن بها الوالدان النرويجيان. بالإضافة إلى ذلك فإن طرقهم التقليدية فى الضبط والتهذيب التى تختلف اختلافا هائلا عن تلك الخاصة بالنرويجيين، مثل تهديد الطفل بالكائنات والمخلوقات الخارجة على الطبيعة (**Super Natural**) واستخدام المناكفة والإغاظة مع الطفل لكى يتعلم ضبط النفس ويكون صلبا، ما زالت تمارس بواسطة والدى سامى. ومساهمة جديدة قدمتها الدراسة الحالية هى ما كشفت عنه من كون النوم معًا (**Co- Sleeping**) لفترات طويلة كان سائدا لدرجة كبيرة فى أسر السامى. وهذه الممارسة كانت غير عامة فى الأسر النرويجية، وهى نادرة كما سبق أن ذكرنا فى المجتمعات الغربية.

ولكن الأفكار التقليدية والحديثة الخاصة برعاية الطفل وتربيته تعيش جنبا إلى جنب فى مجتمع السامى المعاصر وتتنافس النصيحة التى يقدمها الخبراء بالعيادات الخاصة "بجودة حالة الطفل وصحته: **Well Baby Clincis**" مع النصيحة المنقولة من أمهاتهن وجداتهن، ومن ثم عند الأمهات عدم استقرار وإحباط بشأن أمومتهن، وتواجه أمهات السامى فى رعاية وتربية أطفالهن صراعا على جبهتين مستقلتين: المحافظة على ودعم الطرق التقليدية الأصلية الخاصة بكونهم السامى والتأقلم والتكيف السيكولوجى النفسى مع الطرق الحديثة الخاصة بالعالم الغربى. وفى مجتمع السامى المعاصر الموجود اليوم فإن أهمية وضرورة الطريقة التقليدية للحياة تتناقص وتحل الطرق الحديثة للمجتمع الغربى محلها. لكن دراستنا قد أوحت بأنه على الرغم من الضغط القوى من العالم الخارجى على والدى السامى لكى

يتواءموا، فإن والدى السامى ما زالا يحاولان المحافظة على القيم والطرق القديمة الخاصة بثقافتهم. وقد لا يمكن تحقيق هذه المقاومة القوية والجهد المبذول للمحافظة على الممارسات والقيم الثقافية الخاصة بثقافتهم بدون صلابة واستقلالية السامى، وكذلك بدون الاستقلالية التى تم تعليمها وغرسها بواسطة رعاية وتربية الطفل من جانب الأجيال السابقة. وقد يكون فى هذا تفسير لما أثبتته هذه القيم التقليدية من مقاومة شديدة للتغيير.

إلا أنه لا يمكن إعادة عقارب الساعة إلى الوراء. ويبدو أن الأساليب القديمة لاستفزاز ومناكفة الأطفال وتهديدهم بالكائنات غير الطبيعية (كائنات ما وراء الطبيعة) تمارس اليوم بدرجة أقل، كما أن عدم جدولة وعدم تنظيم تناول الطعام والنوم لم تعودا على نفس الدرجة من العمومية والانتشار التى كانت عليها فى الأجيال السابقة. كما يقوم عدد أكبر من الوالدين الصغار بجعل أطفالهم ينامون فى فراش مستقل خاص بهم وفى حجرة منفصلة، كما نصحوا من جانب "عيادة الطفل السليم". والسؤال المحورى الأساسى والخطير هو، كيفية التأقلم والتوافق مع الظروف الجديدة بدون فقد الشخص لهويته الثقافية وارتباطاته الخاصة.

وقد خلقت التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية المعاصرة فى مجتمع السامى سياقا بيئيا مختلفا. وعلى الرغم من أن اللغة المستخدمة والتقاليد ونمط الحياة الذى يمارس داخل الأسرة الممتدة قد كونت المكونات السياقية الضرورية لدعم ممارسات محددة لرعاية الطفل وتربيته، فإن هذه الأشياء تضعفها الآن الطرق الحديثة للحياة.

(Javo et al., 2003),

ويفقد المجتمع القديم المغلق (**Enclave**) تماسكه والضبط الاجتماعى نظرا لأنه يستبدل بآخر، بناء اجتماعيًا أكثر تعقيدا وأقل عيانية أو أكثر تجردا تحكمه قيم

عديدة ومتنوعة. وهذا التحرك من مجتمع "بسيط" إلى مجتمع "أكثر تعقيدا" يؤثر تأثيرا جوهريا أساسيا على عملية التنشئة الاجتماعية (Hocm, 1978). بدون البناء الأصلى لمجتمعهم الذى جعل بالإمكان تحقيق الاستقلالية الكبيرة بل المهولة ممكنًا، فإن الحرية فى هذا السياق الجديد قد تتهاوى بسهولة أو تفقد أو تتحول إلى فوضى وعدم تقيد (Laissez – Faire) بل وقد تؤدى إلى الإهمال الوالدى (Neglect). وربما يؤدى وضع القيم الجدديدة التى تؤيد القواعد الخارجية والضبط جنبا إلى جنب مع القيم التقليدية كذلك إلى التناقض وعدم الاتساق فى رعاية وتربية الطفل، مما يجعل تحقيق الاستقلالية الحقيقية أكثر صعوبة. وما زلنا لا نعرف وفى انتظار رؤية النتيجة النهائية لهذا الموقف الصعب، وإن كنا نأمل ونتعشم أن يتم تطوير أنماط والدية أكثر فاعلية نتيجة لهذا التغير والانتقال الثقافين.

٣-٥-٤-٢ المقارنات مع الدراسات الأخرى حول الأقليات الأصلية الداخلية

تتسق النتائج الخاصة بدراستنا مع نتائج الدراسات الأخرى التى أجريت على الجماعات الأصلية الداخلية (Indigenous)، مثل الدراسات التى أجريت على "الإينوت: Inuit" فى أقصى شمال كندا، بالقطب الشمالى وجرينلاند (مواطنى ألاسكا الأصليين) والهنود الأمريكيين. فى دراستها الكيفية على الإينوت الكنديين وصفت برجس (Briggs, 1970, 1998) طرق رعاية أطفال الاينوت وتربيتهم بأنها طرقا متساهلة مشجعة على الاستقلالية وضبط النفس. وطبقا تشانس (Chance, 1966) فإن خصائص طرق رعاية وتربية الطفل فى شمال ألاسكا كانت التساهل ومرونة الروتين وحدًا أدنى من القواعد وتحمل المسئولية مبكرا. وقد استخدم التهديد بالكائنات غير الطبيعية (مثل الكائنات أو الناس الصغار) وإغاظة الطفل أو احتقاره أو إذلاله قليلا لضبط سلوك الطفل.

أما الطفل الذى أساء التصرف فقد عوقب بطريقة أشد، على الرغم من أن العقاب البدنى كان نادرا نسبيا. وفى دراسته حول أطفال الهنود الأمريكيين" وجد لوك (Locke, 1992) أن الأطفال الأمريكيين الهنود شأنهم شأن أطفال الإينوت قد تم إعطاؤهم استقلالية كبيرة وسمح لهم بالاستطلاع والاستقلالية مبكرا فى حياتهم. كما لم تفرض أى برامج أو نظم ثابتة لتناول الطعام أو النوم.

كما وصفت القيمة التى تعطى لاستقلال الطفل وضبطه لذاته بين الهنود الأمريكيين بواسطة سو وسو (Sue and Sue, 1990)

وتوصى هذه النتائج وتشير إلى أن الثقافات الأصلية (Native) أو الثقافات الخاصة بالمحليين والداخليين (Indigenous) الذين يعيشون داخل منطقة القطب (Circumpolar) لها خصائص عامة وأساسية فى طرق رعاية وتربية الطفل، مثل منح الطفل حرية واستقلالية كبريين، وتشجيع الاستقلال وضبط النفس وعدم المواجهة والأنواع غير المباشرة بدرجة كبيرة من أساليب التهذيب. ويمكن التأمل بكون هذه النماذج المتشابهة من تنشئة الطفل قد تكون نتيجة للبيئات المتشابهة وطرق الحياة التى اشترك فيها هؤلاء الناس.

٣-٥-٤-٣ الفردية أو الجماعية أو الكلية فى الثقافات الأصلية (المحلية)

يمكن لنموذج رعاية طفل السامى وتربيته أن يقدم تعليقا مفيدا حول القضية الثقافية العامة، وهى قضية الفردية الجماعية أو الكلية. ويبدو أن هناك رأيًا منتشرًا بدرجة كبيرة هو الرأى القائل بأن الجماعات الأصلية الداخلية (Indigenous) تؤيد بشكل عام قيمة المجتمع أكثر من قيمة الفرد، ومن ثم فإن هذه الجماعات ينظر لها على أنها ثقافات كلية أو جماعية. لكن هذا القول قد يكون مضللا، على الأقل بالنسبة لثقافة السامي (Oskal, 1999) فالتراث الأنثروبولوجى

حول السامى وبشكل خاص حول الرعاة الجامعين (Reinder Herders) بجماعة السامى قد بين أن الاستقلالية الذاتية كانت القيمة المحورية، وأن نمط حياتهم القائم على الترحال (Nomadic) هو نمط حياة فردى إلى درجة بعيدة.

(Anderson 1978, Paine, 1970 ; Pelto, 1962).

ومن المثير والمهم أنه مبكرا ومن بداية الخمسينيات وجد بارى وتشايلد وبيكو، (Barry , Child and Pacon, 1959) أن القبائل التى تعيش فى حالة هجرة مستمرة (العاملين فى الصيد وجمع الأشياء، والتى لا يتوفر لها إلا مستوى منخفض من الطعام المجمع) تؤكد ممارسات رعاية الطفل وتربيته لديها على الصلابة (assertiveress) والاستقلال والإنجاز والاعتماد على الذات. ونتيجة لذلك فإن البالغين فى هذه المجتمعات يميلون لأن يكونوا واثقين فى أنفسهم (self – assured) ومستقلين ويميلون للمغامرة، وهو ما يتسق مع التوجه الأكثر فردية. على النقيض من ذلك وجدوا أنه فى المجتمعات المستقرة أو الراكدة (sedentary) (المجتمعات التى يتوفر لها تراكم ومخزون غذائى مرتفع نسبيًا من الزراعة وتربية الحيوانات) أكدت ممارسات رعاية الطفل وتربيته على الامتثال (Compliance) والطاعة وتحمل المسئولية. نتيجة لذلك كان البالغون بهذه المجتمعات أكثر ميلا لأن يكونوا مجتهدين مثابرين ممتثلين ومحافظين، وهو ما يتسق مع توجه أكثر جماعية ويتوافق معه.

واليوم نجد أن مجتمع السامى من الرعاة ومن يجمعون الأشياء ما زال مصدرا للعمالة على نطاق صغير نسبيا، ولكنه ما زال يتمتع بتأثير قوى على الهوية والقيم وطريقة الحياة الخاصة بالسامى. وفى دراستنا كانت بعض السمات الأساسية لرعاية الطفل وتربيته فى جماعة السامى هى تأكيد الوالدين على استقلال الفرد والحرية، مع فرض عدد قليل من القواعد والنظم الخارجية. وكانت استقلالية أطفالهم تزيد عنها عند الأطفال النرويجيين.

وكان تعليم الأطفال الضبط الداخلى للذات وتدريبهم على أن يكونوا أكثر صلابة باستخدام طرق مثل المناكفة يمارس بشكل عام، وكثيرا من جانب الوالدين بجماعة السامى. بهذه الطريقة كان الطفل يشجع على أن يتخذ قراراته بنفسه بشأن الطريقة التى يتصرف بها، وأن يمتلك المبادرة الفردية للعمل وفقا لهذه القرارات. هذه الطرق لرعاية وتربية الطفل التى تأكدت فى دراستنا الكيفية المتعمقة حول قيم الوالدين (Javo et al., 2003) كانت منسقة ومتفقة مع السمات التى وجدت فى الثقافات الفردية.

ولكن القيم التى وجدت فى الثقافات الريفية الكلية مثل: التناغم داخل المجموعة، والتعاون على أساس العلاقات الحميمة المتبادلة بين الأفراد مع الحساسية المرتفعة للمؤشرات بين الأفراد، يمكن أن نجدها كذلك فى ثقافة السامى، وقد دمجت فى ممارسات رعاية وتربية أطفالهم وأصبحت جزءا منها. فى دراستنا كان الاتجاه القوى المتشدد لعائلات السامى نحو انفجار غضب الطفل وعدوانيته أو غيرته، واستخدامهم لطرق غير مباشرة بعيدة عن المواجهة للضبط وخفض الإحباطات والصراعات المباشرة تبين أن التناغم داخل الجماعة شىء مهم. كما أن الخصائص والسمات المحددة الخاصة بممارسات رعاية وتربية الأطفال التى وجدت فى الثقافات الكلية أو الجماعية، مثل الاتصال غير المباشر والاتصال البدنى لفترات طويلة بين الأم والطفل وممارسات التهذيب أو التأديب التى تؤكد على التعاطف مع مشاعر الآخرين الخاصة بطغيان وتجاوزات الطفل، واستخدام التهديدات مثل التهديد بالاستبعاد من الأسرة، جميعها يمكن أن نراها فى رعاية وتربية طفل السامى: النوم معًا لفترات طويلة كان يمارس بشكل عام، والتكنيكات غير المباشرة أو الانفعالية للضبط مثل التهديد بإبعاد الطفل بعيدا، أو عدم حبه بعد ذلك قد استخدمت لتعليم وتطبيع الطفل اجتماعيا، مثل هذه السمات والخصائص الكلية أو الجمعية تتسق وتتوافق مع المجتمع السامى التقليدى الذى يتكون من كيانات اجتماعية صغيرة من المهاجرين تترابط ترابطا كبيرا وتعتمد اعتمادا كبيرا على المسئوليات والمساهمات المتبادلة بين أعضائها لضمان البقاء.

وقد أيد التراث الحديث كون الفردية والكلية أو الجماعية لا توجد على الدوام بوصفها متناقضة عبر الثقافات أو أنها متناقضة ومتعارضة بالضرورة، سواء بين الأفراد أو عندما تتغير الأفراد والمجتمعات من طريقة للحياة إلى طريقة أخرى. (Brewer and Chen, 2007; Freeman, 1997).

والدراسة التى نوقشت أعلاه تؤيد هذا الموقف. وأحد التفسيرات المقبولة لنتائجنا هو؛ أنه بالنسبة للمجتمعات التى تصارع وتكافح من أجل البقاء فى بيئات قاسية مجحفة، تكون الفردية والكلية أو الجمعية إستراتيجيتين ثقافيتين ضروريتين للبقاء. فى مثل هذه البيئات يكون من المعقول استخدام كلتيهما.

وجانب يلزم إعادة بحثه ودراسته هو كون معنى الأبنية الفردية أو الجماعية أو الكلية (I – C) قد يختلف اعتمادا على الثقافة والطبقة الاجتماعية.

(Kagitcibasi , 1997 ; Kusserow, 2004)

فهذه الأبنية أو الكيانات ليست أبنية أو كيانات معقدة وليست ببساطة قضية إما هذا أو ذاك (either / or). وهناك احتياج لمزيد من التدقيق والتحديد للمفاهيم، وكذلك لإعادة فحص ودراسة الخصائص العامة التى تظلل (Overall) (I – C) فى المجتمعات المختلفة مثل الثقافات المحلية (Native)، الداخلية والأصلية (Indigenous). وتحتاج الأبنية أو الكيانات المعاصرة للإعادة والمراجعة أو التعديل للجماعات التى تختلف اختلافا كبيرا عن الثقافات الأساسية (Mainstreem).

٣-٥-٤-٤ ملاحظات ختامية

يمكن الاستنتاج بأن دراستنا قد بينت أن الرعاية والتربية الداخلية الأصلية (Indigenous) لأطفال السامى، وعلى الرغم من طول فترة التمثل، تختلفان عن تلك الثقافة والرعاية الخاصة بالأغلبية النرويجية فى كثير من الجوانب المهمة.

وقد وجد أن الأنماط تشبه تلك التى وردت من الدراسات الخاصة بـــالإنيوت الأصليين (Native Inuit)، والهنود الأمريكيين. وقد يتم التوصل لنتائج مشابهة بـــين جماعات الأقليات الأخرى. ويدفعنا هذا إلى التأمل والتفكير حول الطريقة التى تـــؤثر بها المعايير والقيم الثقافية فى أوقات الانتقال على ديناميات الأسرة، وكذلك على نمو وتطور الطفل وأمراض الطفولة النفسية. مثل هذه المعرفة قد تكون لها أهمية خاصة للمهنيين، وتساعدهم على فهم المآزق والصعوبات التى تواجـــه الجماعـــات الإثنيـــة (العرقية) المختلفة التى تحاول التأقلم والتوافق مع كونها تعيش دائما تحت تأثير القـــيم الغربية الحديثة. بالإضافة إلى ذلك هناك احتياج لفهم نظم القيم الخاصة بالثقافة لكـــى يمكن تطوير وتطبيق التدخلات الصحية الفاعلة بين مجتمع أطفال الأقليات.

- نقطة للمناقشة : ماذا بينت دراسة أسر السامى والأسر النرويجية التى وضعت أعلاه حول العلاقة بين نمط الحياة وسلوكيات رعاية وتربية الطفل؟

٦-٣ استنتاجات عامة

كما رأينا فى هذا الفصل، فإن أهداف وممارسات رعاية وتربيـــة الطفـــل تختلف اختلافا كبيرا عبر الثقافات المختلفة وبينها. وتعتمد الفـــروق والاختلافـــات الثقافية الخاصة بالوالدين والتنشئة الاجتماعية للطفل بالدرجة الأولى على الطريقـــة التى يعرف بها الأفراد أنفسهم وعلاقتهم مع الآخرين، وبشكل خاص الجماعة التى ينتمون لها. ويعتمد صلب أو محور تعريف الذات فى أغلب الثقافات الغربية علـــى استقلالية الفرد وانفصاله عن الآخرين، وهو ما يطلق عليه أو يعبر عنه "تصور الذاتى الاستقلالى أو الأيديوسنترزم: "Indepenent self – constructual or Ideiocentrism" وعلى النقيض نجد فى معظم الدول غير الغربية أن مفهوم الذات يعرف على أنـــه يعتمد فى الأساس وبالدرجة الأولى على الانغماس (embeddedness) الاجتمـــاعى

والتبادليـــة مـــع الآخـــرين الـــذين يكونـــون الـــداخلين فـــى جمـــاعتهم، (Interdependent self – construal" or "allocentrism") إلا أنه توجد طـــرق عديدة مختلفة لكون البشر يكونون "أفـــرادًا منفـــصلين" وطـــرق عديـــدة ليكونـــوا "مغمورين منغمسين" فى العلاقات الاجتماعية أو الجماعات. وتجـــب ملاحظـــة أن العديد من الباحثين لمكون أو بناء الفردية أو الجماعية أو الكلية يعترفـــون حـــديثا بمثل هذه الاختلافات الثقافية فى المعانى بل إنهم قد أشاروا كذلك إلى تعدد الأبعاد، (Multidimentationality) فى الاتجاهات والقيم والممارسات التـــى تكـــون هـــذا المكون أو البناء.

ويجب أن تأخذ رؤية رعاية وتربية الطفل من منظور ثقافى فى الاعتبـــار المعنى الدقيق لمثل هذه التعددية. بالإضافة إلى ذلك، وكما سبق أن وضحنا فى هذا الفصل، فإن هناك احتياجًا لمدخل متعدد المستويات فى تـــصور رعايـــة وتربيـــة الطفل، بما فى ذلك الأبعاد الثقافية الأعرض والنماذج الثقافيـــة وأهـــداف التنـــشئة الاجتماعية والنظريات الإثنو للوالدية، وكذلك الممارســـات والـــسلوكيات الفرديـــة للوالدين الخاصة برعاية وتربية الطفل. ونتمنى ونتعشم أن تيـــسر البحـــوث التـــى تجرى فى المستقبل فى المجتمعات غير الغربية فهما للآثار المعقدة للثقافـــة علـــى رعاية الطفل، سواء عن طريق المفاهيم الثقافية الأكثر تطورا والأكثر دقة، وكذلك عن طريق الدراسات التى تجـــرى حول تبادليـــة مثل هـــذه المفـــاهيم وأهـــداف التنشئـــة الاجتماعية ورعاية وتربية الطفل.

قراءات إضافية

Bornstein, M.H. (1995). *Handbook of parenting, Vol. 2*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Friedlmeier, W., Chakkarath, P., and Schwarz, B. (2005). *Culture and human development*. Sussex: Psychological Press.

Javo, C., Ronning, J. A., and Heyerdahl, S. (2004). Child-rearing in an indigenous Sami population in Norway: A cross-cultural comparison of parental attitudes and expectations. *Scandinavian Journal of Psychology*, **45**, 67-78.

Kim, U., Triandis, C., Kagitçibasi, C., Choi, S.-C., and Yoon, G. (1994). *Individualism and collectivism. Theory, methods and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.

المراجع

Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Alliensmith, B.B. (1960). Expressive styles: II Directness with which anger is expressed. In D.R. Miller and G.S. Swanson (Eds), *Inner conflict and defence* (pp. 315–336). New York: Holt.

Anderson, M. (1978). Saami ethnoecology: Resource management in Norwegian Lapland. Doctoral dissertation. Yale University: USA.

Balto, A. (1997). *Sámi child-rearing in transition*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal AS.

Barry, H., Child, I.L., and Bacon, M.K. (1959). Relations of child training to subsistence economy. *American Anthropologist*, **61**, 51–63.

Bartz, K.W. and LeVine, E.S. (1978). Child-rearing by black parents: A description and comparison to Anglo and Chicano parents. *Journal of Marriage and the Family*, **40**, 709--719.

Baumrind, D. (1967). Child-care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, **75**, 43–88.

Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. Berkeley, CA: Developmental Psychology Monograph, **4**(1 part 2).

Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M.L. Hoffman and L.W. Hoffman (Eds), *Review of child development research Vol.1* (pp. 169–208). New York: Russel Sage Foundation.

Benjet, C. and Kazdin, A.E. (2003). Spanking children: The controversies, findings, and new directions. *Clinical Psychology Review*, **23**, 197–224.

Berry, J.W. (1994). Ecology of individualism and collectivism. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitçibasi, S.-C. Choi, and G. Yoon (Eds), *Individualism and collectivism. Theory, method and applications* (pp. 77–84). Thousand Oaks, CA: Sage.

Berry, J.W. and Annis, R.C. (1974). Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **5**, 382–406.

Berry, J.W. and Sam, D. (1997). Acculturation and adaption. In J.W. Berry, M.H. Segall, and C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 3. Social behavior and applications* Second Edition (pp. 291–326). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., and Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. London: Lawrence Erlbaum.

Bowlby, J. (1989). *The making and breaking of affectional bonds*. Routledge, London.

Brewer, M.B. and Chen, Y. (2007). Where (who) are collectives in collectivism? Toward conceptual clarification of individualism and collectivism. *Psychological Review*, **114**, 133–151.

Briggs, J.L. (1970). *Never in anger. Portrait of an Eskimo family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Briggs, J.L. (1998). *Inuit morality play: The emotional education of a three-year-old*. New Haven, CT: Yale University Press.

Bruhn, K. (1935). *Child-rearing of the Nordic nomads*. Helsingfors, Finland: Söderstrom.

Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **36**, 113–149.

Carlson, V. and Harwood, R. (2003). Attachment, culture, and the caregiving system: The cultural patterning of everyday experiences among Anglo and Puerto Rican mother-infant pairs. *Infant Mental Health Journal*, 24, 53–73.

Chance, N.A. (1966). *The Eskimo of North Alaska*. Holt, Rinehart & Winston, Inc: Fort Worth, Texas.

Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, **65**, 1111–1119.

Chao, R.K. (1995). Chinese and European American cultural models of the self, reflected in mothers' childrearing beliefs. *Ethos*, 23, 328–354.

Chao, R.K. (2000). Cultural explanations for the role of parenting in the school success of Asian-American children. In R.D. Taylor and M.C. Wang (Eds), *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community* (pp. 333–363). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Chao, R. (2001). Integrating culture and attachment. *American Psychologist*, **56**, 822–823.

Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R., and Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **84**, 97–110.

Chou, K.-L. (2000). Emotional autonomy and depression among Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, **161**, 161–169.

Dalgety-Gaitan, C. (1994). Socializing young children in Mexican-American families: An intergenerational perspective. In P.M. Greenfield and R.R. Cocking (Eds), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 55–86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Bates, J.E., and Pettit, G.S. (1996). Physical discipline among African-American and European-American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, **32**, 1065–1072.

Demant-Hatt, E. (1913). *With the Lapps in the highlands. The Lapps and their land.* Stockholm, Sweden: H.Lundbohm II.

Dennis, T.A., Cole, P.M., Zahn-Waxler, C., and Mizuta, I. (2003). Self in context: Autonomy and relatedness in Japanese and U.S. mother-preschool dyads. *Child Development*, **73**, 1803–1817.

Dettwyler, K.A. (1986). Infant feeding in Mali, West Africa: Variations in belief and practice. *Social Science and Medicine*, **23**, 651–664.

Dosanjh, J.S. and Ghuman, P.A.S. (1996). *Child-rearing in ethnic minorities.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Feiring, C. and Taska, L.S. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 317–373). New York: John Wiley & Sons.

Freeman, M.A. (1997). Demographic correlates of individualism and collectivism. A study of social values in Sri Lanka. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **28**, 321–341.

Friedlmeier, W. and Trommsdorff, G. (1999). Emotion regulation in early childhood. A cross-cultural comparison between German and Japanese toddlers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **30**, 684–711.

Garcia Coll, C., Meyer, E.C., and Brillion, L. (1995). Ethnic and minority parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2* (pp. 189–209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Georgas, J., Christakopoulou, S., Poortinga, Y.H., Angleitner, A., Goodwin, R., and Charalambous, N. (1997). The relationship of family bonds to family structure and function across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 303–320.

Gershoff, E.T. (2002). Parental corporal punishment and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, **128**, 539–579.

Greenberg, M.T., Speltz, M.L., and De Klyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, **5**, 191–213.

Greenfield, P.M. and Suzuki, L.K. (1998). Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. In W. Damon, I.E. Sigel, and K. A. Renninger (Eds), *Handbook of child psychology, child psychology in practice, Vol. IV* (pp. 1059–1109). New York: John Wiley & Sons.

Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., and Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, **54**, 461–490.

Greenfield, P.M. and Cocking, R.R. (Eds) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hackett, L. and Hackett, R. (1993). Parental ideas of normal and deviant child behavior. A comparison of two ethnic groups. *British Journal of Psychiatry*, **162**, 353–357.

Hackett, L. and Hackett, R. (1994). Child-rearing practices and psychiatric disorder in Gujarati and British children. *British Journal of Social Work*, **24**, 191–202.

Harkness, S. and Super, C.M. (1996). Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences. New York: The Guilford Press.

Harkness, S., Super, C.M., and van Tijen, N. (2000). Individualism and the 'Western mind' reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child. In W. Damon (Series Ed.), S. Harkness, C. Raeff, and C.M. Super (Vol. Eds), *New directions for child and adolescent development, 87. Variability in the social construction of the child* (pp. 23–39). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Hoem, A. (1978). *Socialization*, Universitetsforlaget: Oslo.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations.* Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Javo, C., Alapack, R., Ronning, J.A., and Heyerdahl, S. (2003). Parental values and ethnic identity in indigenous Sami families: A qualitative study. *Family Process*, 42, 151–164.

Javo, C., Ronning, J.A., and Heyerdahl, S. (2004a). Child-rearing in an indigenous Sámi population in Norway: A cross-cultural comparison of parental attitudes and expectations. *Scandinavian Journal of Psychology*, **45**, 67–78.

Javo, C., Ronning, J.A., Heyerdahl, S., and Rudmin, F.W. (2004b). Parenting correlates of child behavior problems in a multiethnic community sample of preschool children in northern Norway. *European Child & Adolescent Psychiatry*, **13**, 8–18.

Jose, P.E., Huntsinger, C.S., Huntsinger, P.R., and Liaw, F.-R. (2000). Parental values and practices relevant to young children's social development in Taiwan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **31**, 677–702.

Kagitçibasi, C. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. In J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 135–200). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Kagitçibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J.W. Berry, M.H. Segall, and C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural Psychology* (Vol. 3) (pp. 1–47). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kagitçibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **20**, 1–20.

Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, **46**, 288–311.

Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., et al. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories. A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **37**, 155–172.

Keller, H., Papaligoura, Z., Kunsemuller, P., Voelker, S., Papaliou, C., Lohaus, A., et al. (2003). Concepts of mother-infant interaction in Greece and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **34**, 677–689.

Kelley, M.L., Power, T.G., and Wimbush, D.D. (1992). Determinants of disciplinary practices in low-income Black mothers. *Child Development*, **63**, 573–582.

Kelley, M. and Tseng, H.-M. (1992). Cultural differences in child rearing: A comparison of immigrant Chinese and Caucasian American mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **23**, 444–455

Kim, U. (1994). Individualism and collectivism. Conceptual clarification and elaboration. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitçibasi, S.-C. Choi, and G. Yoon (Eds), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp. 19–40). Thousand Oaks, CA: Sage.
Kitayama, S. (2002). Culture and basic psychological processes – toward a system view of culture: Comment on Oyserman et al. (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 89–96.
Kitayama, S., Duffy, S., Kawamura, T., and Larsen, J.T. (2003). Perceiving an object and its context in different cultures: A cultural look at new look. *Psychological Science*, 14, 201–206.
Kobayashi-Winata, H. and Power, T.G. (1989). Child-rearing and compliance – Japanese and American families in Houston. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **20**, 333–356.
Kusserow, A. (2004). *American individualisms: Childrearing and social class in three neighbourhoods*. New York: Palgrave Macmillan.
Kwak, K. (2003). Adolescents and their parents: A review of intergenerational family relations for immigrant and non-immigrant families. *Human Development*, **46**, 115–136.
Kwak, K. and Berry, J.W. (2001). Generational differences in acculturation among Asian families in Canada: A comparison of Vietnamese, Korean, and East-Indian groups. *International Journal of Psychology*, **36**, 152–162.
Larzelere, R.E. (1994). Should the use of corporal punishment by parents be considered child abuse? No. In M.A. Mason and E. Gambrill (Eds), *Debating children's lives* (pp. 204–206, 217–218). Thousand Oaks, CA: Sage.
Lefley, H.P. (1976). Acculturation, child-rearing and self-esteem in two North American Indian tribes. *Ethos*, **4**, 385–401.
Lester, D. (1967). The relationship between discipline experiences and the expression of aggression. *American Anthropologist*, **69**, 734–737.
LeVine, R.A. (2004). Challenging expert knowledge: Findings from an African study of infant care and development. In U.P. Gielen and J.L. Roopnarine (Eds), *Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications*. Westport, CT: Praeger.
LeVine, R.A. and Norman, K. (2001). The infant's acquisition of culture: Early attachment re-examined in anthropological perspective. In C.C. Moore and H.F. Mathews (Eds), *The psychology of cultural experience* (pp. 83–104). Cambridge: Cambridge University Press.
LeVine, R., Dixon, S., LeVine S., Richman, A., Keefer, C., Leiderman, P.H., and Brazelton, T.B. (1994). *Child care and culture: Lessons from Africa*. New York: Cambridge University Press.

Locke, D.C. (1992). *Increasing multicultural understanding. A comprehensive model.* Multicultural aspects of counseling, series 1. Newbury Park, CA: Sage.

Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 683–697.

McLeod, J.D., Kruttschnitt, C., and Dornfeld, M. (1994). Does parenting explain the effects of structural conditions on children's antisocial behavior? A comparison of Blacks and Whites. *Social Forces*, 73, 575–604.

Meeus, W., Oosterwegel, A., and Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93–106.

Mizuta, I., Zahn-Waxler, C., Cole, P.M., and Hiruma, N. (1996). A cross-cultural study of preschoolers' attachment: Security and sensitivity in Japanese and U.S. dyads. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 141–159.

Munroe, R.L. and Munroe, R.H. (1975). *Cross-cultural human development.* Belmont, CA: Wadsworth.

Oskal, N. (1999). Culture and rights. In H. Eidheim (Ed.), *Sami and Norwegians: Themes in law, history and social anthropology* (pp. 141–166). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Oyserman, D., Coon, H.M., and Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128, 3–72.

Paine, R. (1970). Lappish decisions, partnerships, information management and sanctions – a nomadic pastoral adaptation. *Ethnology*, 9, 52–67.

Patterson, G.R. (1980). Mothers: The unacknowledged victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45, 1–54.

Pelto, P.J. (1962). *Individualism in Skolt Lapp Society.* Helsinki: Finnish Antiquities Society.

Pettit, G.S., Bates, J.E., and Dodge, K.A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908–923.

Phinney, J.S., Ong, A., and Madden, T. (2000). Cultural values and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families. *Child Development*, 71, 528–539.

Querido, J.G., Warner, T.D., and Eyberg, S.M. (2002). Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 32, 272–277.

Quinn, N. and Holland, D. (1987). Culture and cognition. In D. Holland and N. Quinn (Eds), *Cultural models in language and thought* (pp. 3–40). New York: Cambridge University Press.

Raeff, C. (1997). Individuals in relationships: Cultural values, children's social interactions, and the development of an American individualistic self. *Developmental Review*, 17, 205–238.

Rosenthal, D., Ranieri, N., and Klimidis, S. (1996). Vietnamese adolescents in Australia: Relationships between perceptions of self and parental values, intergenerational conflict, and gender dissatisfaction. *International Journal of Psychology*, 31, 81–91.

Rothbaum, F. and Morelli, G. (2005). Attachment and culture: Bridging relativism and universalism. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, and B. Schwarz (Eds), *Culture and human development* (pp. 99–121). Sussex: Psychology Press.

Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., and Morelli, G. (2000). Attachment and culture. Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55, 1093–1104.

Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Schwarz, B., Schäfermeier, E., and Trommsdorff, G. (2005). Relations between value orientations, child-rearing goals, and parenting: A comparison of German and South Korean mothers. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, and B. Schwarz (Eds), *Culture and human development* (pp. 203–230). Sussex: Psychological Press.

Seitamo, L. (1991). *Psychological development in arctic cultures. A comparative study of Skolt Sami and Finnish children in the north of Finland within the frame of reference of ecological psychology.* Doctoral dissertation. Oulo, Finland: Department of Behavioral Sciences, University of Oulu.

Stormshak, E.A., Bierman, K.L., McMahon, R.J., and Lengua, L.J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17–29.

Sue, D.W. and Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different. Theory & practice.* New York: John Wiley & Sons.

Super, C.M. and Harkness, S. (1993). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. In R.A. Pierce and M.A. Black (Eds), *Life-span development: A diversity reader* (pp. 61–77). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Co.

Super, C.M. and Harkness, S. (1995). Culture and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2* (pp. 211–234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Szapocznik, J. and Kurtines, W. (1993). Family psychology and cultural diversity. *American Psychologist*, 48, 400–407.

Triandis, H.C. (1994). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitçibasi, S.-C. Choi, and G. Yoon (Eds), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp. 41 51). Thousand Oaks, CA: Sage.

Trommsdorff, G. and Friedlmeier, W. (1993). Control and responsiveness in Japanese and German mother-child interactions. *Early Development and Parenting*, **2**, 65–78.

Trommsdorff, G. and Kornadt H.-J. (2003). Parent-child relations in cross-cultural perspective. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in* parent-child *relations* (pp. 271–306). Thousand Oaks, CA: Sage.

Van IJzendoorn, M.H. and Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual determinants. In J. Cassidy and P.R. Shaver (Eds), *Handbook of attachment theory and research* (pp. 713–734). New York: The Guildford Press.

Wachs, T.D. (1992). *The nature of nurture*. Newbury Park, CA: Sage.

Watson, P.J., Sherbak, J., and Morris, R.J. (1998). Irrational beliefs, individualism – collectivism, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, **24**, 173–179.

Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, **4**, 302–312.

Wolf, A.W., Lozoff, B., Latz, S., and Paludetto, R. (1996). Parental theories in the management of young children's sleep in Japan, Italy, and the United States. In S. Harkness and C.M. Super (Eds), *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences* (pp. 364–385). New York: The Guilford Press.

الفصل الرابع

الحرمان الاجتماعى ونمو الطفل وتطوره

بقلم: جانيت إم إمبسون

٤ـ ١ـ مقدمة

لقد ارتبط الحرمان الاجتماعى كثيرا بالفقر وانخفاض الوضـــع الاجتمـــاعى الاقتصادى (SES). وقد كتب الشعراء وغيرهم لقرون عن الفقر باعتبـــاره حالـــة محتقرة (Scorned) (Shakespeare, 1592). وموضـــعًا للخجـــل (Farquhar, 1707), (Shameful) وترتبط بالسرقة (Defoe, 1721)، "وشيطانًا مهـــولاً" (Johnson, 1763) أو "أكبر وأعظم وأخطر الشياطين" (Shaw, 1907). ونظرًا لأن الفقير يجد مـــن الـــصعوبة المحافظة على قيمته، فإنه يمر بخبرة المعاناة الكبيرة وليس لديه أى أمل فى حياة أفضل.

"أيها الموت ! يا أعز صديق للرجل الفقير،

والأكثر عطفا والأفضل

روبرت برونر – ١٧٨٦ – "لقد خلق الإنسان ليحزن ويشقى".

(Robert Bruner, 1786, " Man was born to mourn ")

واليوم قد تعقدت المجتمعات الغربية، كما أن الفقر قد تم التغلب عليه سياسيا واقتصاديـــا بشـــكل خاص لخفض عدد الأطفال الذين يعيشـــون فى فقر، وقد كان أحد الأهداف المركزية المحورية والمهمة لحكومة العمال بالمملكة المتحـــدة هـــو؛ تقديم العمالة ورعاية الطفل وتحسين الفرص التربوية، ومن ثم تخفيض الحرمـــان الاجتماعى. ولكن كما سنرى فى هذا الفصل فإن الحقيقة هى، أنه حتى الآن فـــإن عددًا كبيرًا من الأطفال ينمون فى فقر حتى فى أغنى دول العالم. ماذا يعنـــى هـــذا وماذا يترتب عليه من نتائج ومستتبعات فيما يتعلق بصحة الأطفال وعـــدم تحقـــق إمكانياتهم وطاقاتهم؟

والأضرار التى تقع فى المراحل المبكرة للنمو والتطور غالبًا ما تستمر وتؤثر على الأشخاص طوال حياتهم. وسوف يتم فى هذا الفصل فحص ودراسة الأدلة المرتبطة بالآثار الممكنة للوضع الاجتماعى الاقتصادى المنخفض للأسرة، وأثر فقر الطفل على نموه وتطوره والوالدية والعلاقات المتبادلة فى الأسرة ومع الجيران. ونظرًا لأن الصعيد الأعظم من الأدلة الإمبريقية جاء من دراسات تمت فى المجتمعات الغربية الصناعية، سيكون هذا هو المحور أو البؤرة الأساسية للمناقشة. وداخل كل ثقافة هناك مدى واسع من الفروق الفردية ومعظم الأطفال الذين ينمون فى الفقر يكون نموهم نموًا طبيعيًا **(Bownan , 1994)**.

وقد قمت فى هذا الفصل بتطوير بعض القضايا التى استطلعت فى الفصل السابق حول التنوع والاختلاف الثقافين فى التنشئة الاجتماعية، مركزا بشكل أساسى على رعاية وتربية الطفل فى ظروف الاحتياج والفقر.

ويبدأ الفصل بمناقشة للفروق بين الفقر المطلق والنسبى فى مختلف المجتمعات عبر الكون، ثم يركز بعد ذلك على الفقر النسبى فى المجتمع الغربى الذى يتوفر حوله كم مهول من البحوث. وقد أشير للمجموعة الكبيرة من الناس الذين يعيشون فى فقر بالولايات المتحدة والمملكة المتحدة على أنها ثقافة فرعية محددة فى مجتمع لها طرق عامة مشتركة فى السلوك والدافعية والطموحات وترتبط بالإثنية (العرقية)، وتوجد مع بعض العائلات فى الأشكال المختلفة من الحرمان الاجتماعى. وتناقش مثل هذه الآراء لأولئك الذين يعيشون فى فقر مناقشة نقدية. كما تناقش كذلك حياة الأطفال الذين ينمون فى الفقر على ضوء وجهة النظر الإيكولوجية لبرونفنبرينر لعام ١٩٧٩ حول النمو.

(Bronfenbrener's Ecological View of Development , 1979)

وكذلك بوصفها "محراب نمو معين، **(A Particular Developmental Niche)**

كما يقدم عرضًا نقديًا للأدلة الإمبريقية التى تكشف وتدلل على علاقة محتملة للفقر مع نتائج ومستتبعات مختلفة بما فى ذلك النمو والتطور المعرفين والتربوى والاجتماعى والانفعالى، وكذلك النمو البدنى والصحة العقلية. وتقترح عدة أسباب

للإنجازات المختلفة فى الجماعات الاجتماعية المختلفة مع الاعتراف بالاختلافات الواسعة فى النتائج عند الأطفال داخل مجموعة اجتماعية بعينها. على سبيل المثال الاختلافات والتنوع بداخل وبين المجموعات الاجتماعية فى تقدم نمو وتطور الأطفال قد تنتج من الفروق فى عدد من العوامل منها، نمط أو أسلوب الحياة وإمكانية الوصول للمصادر والإمكانيات، صمود الأطفال الأفراد وتحملهم، وبناء البيئات المنزلية وخصائصها الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك قد ترتبط عوامل مثل الضغوط عند الوالدين التى تزداد احتمالات وجودها فى الظروف غير الملائمة وظروف الحرمان، مع نتائج ومستتبعات مثل عدم التوافق الزواجى أو الانفصال، **(Marital discord)** اضطراب الأداء السيكولوجى (النفسى) وعدم المشاركة أو المشاركة القليلة فى مساعدة الأطفال فى المطالب والاحتياجات التربوية. وقد وجد أن ظروف الحياة الضاغطة ترتبط مع الصعوبات فى الأداء العام للوالدين، كما يمكن أن تؤثر معتقدات الوالدين وممارساتهم وتكون لها آثار سلبية تالية على باقى أعضاء الأسرة.

(Empson and McGlaughlin, 1979)

إلا أن بعض الوالدين يتصدون تصديا جيدا مع ظروف حرمان وصعوبات مشابهة، ويتطور أطفالهم وينمون بصورة طيبة، وتناقش العمليات المتضمنة والداخلة فى الصمود والصلابة وكذلك فى الاستعداد للتأثر بالظروف الصعبة من جانب كل من الأطفال والوالدين.

٤ – ٢ الثقافات الفرعية للحرمان الاجتماعى

٤ – ٢ – ١ ما الثقافات الفرعية فى المجتمع؟

يمكن أن تعرف الثقافة باختصار على أنها "الطريقة المشتركة للحياة لمجموعة من البشر".

(Berry, Poortinga , Segall and Dasen, 2002, p. 2).

والجماعات التى تكون وتشكل محور وبؤرة هذا الفصل هـــى الجماعـــات المحرومة اجتماعيا واقتصاديا بالمقارنة مع باقى المجتمع، فى سياق الدول الغربية. وقد إعتبر وصف لويس (Lewis, 1966) تلك الجماعات على أنها تكـــون ثقافـــات فرعية بداخل المجتمع الأكبر: وقد تحتوى على جماعات فرعية أخرى، على سبيل المثال إثنيات أو عرقيات مختلفة. (Different Ethnicities). وقد أصبح من المعتاد أن نجد اليوم فى المجتمعات الغربية جماعات إثنو ثقافية مختلفة تعيش فى تقـــارب شديد، وبشكل خاص داخل الطبقات الأفقر فى المجتمع، وهذه الجماعـــات ســـوف تتفاعل وتغير اتجاهاتها وقيمها ومعتقداتها وسلوكياتها وهم يتأقلمون علـــى العـــيش معا. وقد وصفت الأشكال المختلفة لانتقال الثقافـــة (Cultural Transmission) – الإكساب ثقافة مغايرة وعدم الإكساب ثقافة مغايرة أو اكساب الثقافة وفقـــد الثقافـــة Enculturation and Acculturation – فى الفصول السابقة. والطبيعة التبادليـــة (Reciprocal) لهذه العمليات هى الطبيعة التى يمكن للفرد عن طريقهـــا أن يـــؤثر على طبيعة الاكتساب وأن يتأثر كذلك بالثقافة أو الثقافـــات التـــى يتعـــرض لهـــا ويواجهها. وهناك مكون رأسى للانتقال، من البالغ للطفل، ويعمل هذا فى الاتجـــاه العكسى كذلك، حيث إن الطفل يؤثر فى البالغ كذلك، وهو فى المعتاد الوالد.

(Sameroff and Chandler, 1975)

وتقدم دراسة الحالة (١) مثالا للطريقة التى يمكن لذهاب الأطفال للمدرسة أن يؤثر على مهارات القراءة عند والديهم.

دراسة الحالة (١): مشاركة الوالدين فى تعليم الأطفال

تأتى الأمثلة التى توضح تأثير الأطفال على الوالدين من الذهاب إلى المدرسة، حيث يؤكد تمام التأكيد على ضرورة قراءة الأطفال الصغار مع الوالدين بالمنزل بوصفه نشاطا مرغوبا فيه فى النظام التعليمى بالمملكة المتحدة. ونتيجة لقضاء الوقت فى هذا النشاط وعلى أساس منتظم، قد تتحسن مهارات اللغة الإنجليزية عند الذين لا تكون اللغة الإنجليزية هى اللغة الأولى لهم، ويتشجعون على القراءة باللغة الإنجليزية لفترات أطول. والوالدان اللذان لا يستطيعان القراءة قد يتشجعان باعتبارهما بالغين على التعليم حتى يمكنهم مساعدة أطفالهما فى الأعمال المدرسية.

وهناك كذلك مكون أفقى يتضمن التأثير المتبادل مع زملائهم وإخوتهم.

(See Berry et al., 2002).

مرة أخرى توجد أمثلة عديدة فى الحياة اليومية حول الطريقة التى يكتسب بها الأطفال المعايير الاجتماعية والسلوكية الخاصة بمجموعة أصدقائهم، مثل الملابس التى يرتدونها والأنشطة الترفيهية، فريق كرة القدم الذى يشجعونه وعضوية العصابة **(gang)** وحمل السكاكين. وتشكل ظروف التنشئة الاجتماعية وممارسات التنشئة الاجتماعية ونجاح أو عدم نجاح النتائج بالنسبة للأطفال والأسر فى حالة الفقر والحرمان الاجتماعى، بؤرة ومحور الدراسات والبحوث التى تعرض هنا. والنموذج الثقافى الأساسى الذى يستخدم لتحقيق التكامل بين نتائج الدراسات هو نموذج برونفينبرينر، **(Bronfenbrenner's , 1979 and Subsequently)**.

وبالنسبة للجماعات الفرعية المختلفة فى المجتمع فـإن نظـم برونفينبرينـر للتحليل (Systems Analysis) يمكن أن تفسر الطريقة التى يمكـن أن يتـأثر بهـا الأطفال الذين ينمون داخل نفس المجتمع بطرق مختلفة لكون المؤثرات المتعددة يتم تصفيتها من خلال سياقات وأشخاص وعلاقات مختلفة فى النظم الأخرى.

لذلك فإن التنشئة الاجتماعية للأطفال ستختلف اختلافا كبيرا فـى المواقـف والأسر المختلفة. ويطلق على كثير من المجتمعات اليـوم مـصطلح "المجتمعـات متعددة الثقافات: Culturally Plural"، وهى المجتمعات التى "تسكن فيها مجموعة من الجماعات الثقافية المختلفة معا داخل إطار اجتماعى وسياسى مشترك".

(Skelton and Allen, 1999), (Berry et al., 2002, p. 346).

وفى المعتاد تعتبر الجماعات المختلفة داخل المجتمعات المتعـددة (Plural) على أنها جماعات تعرف بواسطة الإثنية (العرقية) أو الديانة، ولكن هنـاك كـذلك جماعات فرعية تعرف بواسطة وضعهم الاجتماعى وطريقـة حيـاتهم أو الثقافـة الفرعية الخاصة بها.

فالثقافة الفرعية تصف وتميز جماعة داخل مجتمع زكون لها مجموعة مـن العادات والاتجاهات والقيم المشتركة: وهى جماعة متمايزة داخل جماعـة ثقافيـة أكبر، والتى يمكنها قبول أو رفض قيم الجماعة الأكبر.

(Harris and Hodges, 1983).

مثل هذه الجماعة يمكن أن تنظم حول نشاط أو مهنة أو عمر أو مكانـة أو خلفية إثنية أو عنصر أو دين مشترك أو أى ظرف اجتماعى موحد آخر. وتكـون السمة المميزة لأعضاء جماعة ثقافية فرعية هى، كونهم تكون لديهم سـلوكيات أو معتقدات مميزة ومتمايزة عن تلك التى توجد لدى الثقافة السائدة **(Main Stream).**

٤-٢-٢ الفقر باعتباره ثقافة فرعية

عندما يصنف النـــاس علـــى أســـاس مـــستواهم أو وضـــعهم الاجتمـــاعى والاقتصادى (SES) فإنه يمكن التعرف على الطبقات الاجتماعية التى تنتمـــى لهـــا جماعات من الناس وضعت عليهم علامـــة (Labelled) علـــى أســـاس تعلـــيمهم، وظيفتهم وثرائهم أو دخلهم. ويعيش أعضاء أدنى الطبقات الاجتماعية أساسا وفـــى الغالب فى ظروف الفقر التى وصفت بواسطة لويس (Lewis, 1966) على أن لهـــا ثقافتها الخاصة "ثقافة الفقر".

وتتصف هذه الثقافة بسلوكيات واتجاهات ومعتقدات محددة وعامة ومشتركة مع "المحراب النمائى للفقر: The Devleopmental niche of Poverty"، وقد تحدث هذه الثقافة فى مدى من المواقف المختلفة عبر المجتمعات والشعوب المختلفة. كما يمكن أن تكون لهذه الثقافة تنوعات واختلافات نظرا لكونها تتداخل مـــع الثقافـــات الفرعية الأخرى، مثل تلك الثقافات الخاصة بالجماعات الإثنية أو العرقية المختلفة. وفى الحقيقة نجد فى المملكة المتحدة أن أولئك الذين يعيشون فى فقر طويل الأجل ترجع أصـــولهم فى الغـــالب لجماعـــات عنصريـــة غير محليـــة غيـــر أصـــلية (Non- Indigenous) أكثر من رجوعهم لجماعة القوقاز (Caucasian) أو المحليين الأصليين. وهناك بطبيعة الحال سلوكيات واتجاهات ومعتقدات مختلفـــة ومتنوعـــة يكشف عنها الأفراد والأسر داخل كل جماعة اجتماعية بما فى ذلك تلك التى يكون دخلها عند الحد الأدنى وتعيش فى فقر. كما سيكون هناك كذلك تداخل كبيـــر بـــين التصورات وطريقة الحياة الخاصة بالأفراد الفقراء وأولئك الذين يكونـــون أفـــضل حالا وميسورين، فى مجتمع ما. لذلك فإن مفهوم "ثقافة الفقر" مفهوم محـــدود فـــى تطبيقاته الآن عما كان عليه فى أيام لويس (Lewis)، على الرغم من أنه باعتبـــاره مفهومًا قد قاوم وعاش وبشكل خاص فى التربية (Pather, 2000).

- نقطة للمناقشة: هل تعتقد أن لمفهوم "ثقافة الفقراء"، "Culture of Poverty" أية صدق واستخدام اليوم؟

غالبا ما يكون لدى الناس الذين يعيشون فى فقر حاجات ورغبات وأهداف وطموحات تشبه تلك التى تكون لدى من يعيشون فى ظروف أكثر رفاهية ورخاء وراحة، وإن كانت عند مستوى مختلف، كما يكون لديهم ارتباط مع أو وجود مع المجتمع السائد. (Mainstream) على سبيل المثال، وجد شروبشاير وميدلتون فى ١٩٩٩، (Shropshire and Middleton, 1999).

إن الأطفال الفقراء يتكون لديهم طموحات وظيفية أقل ويطالبون بهدايا أقل ثمنا لأعياد ميلادهم وأعياد الكريسماس، وذلك لأن لديهم فهما واقعيا لاحتمالات أن تتحقق أهدافهم ورغباتهم. ويعنى هذا أنهم قد تأقلموا نفسيا مع الظروف الخاصة بحياتهم والطريقة التى تؤثر بها هذه الظروف على احتمالات مستقبلهم باعتبارهم بالغين. على الرغم من ذلك ومن معرفتنا بأن الأفراد الذين يعيشون فى فقر يدركون بالضرورة ويعرفون عن طريق وسائل الاتصال والاتصال الشخصى مع الآخرين، السلع والإمكانات المادية التى تتوفر للآخرين، هذا التفاوت بين فرصهم وفرص الآخرين ومصادرهم ومصادر الآخرين، وما يمتلكون سيكون فى الغالب مصدرا للضغط (Stressful). كما سيأتى الضغط الذى يشعر به أولئك الذين يعيشون فى فقر من مصادر أخرى مثل أحداث الحياة السلبية، الضغط المزمن والمشاحنات والمشكلات اليومية، ولكن الصدى الخاص الذى ينتج عن الفرق بين طريقة حياتهم وتوقعات المستقبل الخاص بهم، وتلك التى تخص الجماعات الاجتماعية الأخرى هو الذى يولد ضغطا يشبه ذلك الذى أطلق عليه أل - إيسا وتوسيجنانت (Al - Issa and Tousignant, 1997) اسم "الضغط الخاص بتعلم الثقافة، (Acculturative Stress)، ويرتبط هذا النوع من الضغط مع المشكلات الشخصية

مثل القلق المرضى وفقد الأمل والاكتئاب والمرض النفسى والصعوبات الاجتماعية، مثل عدم القدرة عل الانضمام للأنشطة الاجتماعية والمشاركة فيها أو الاستفادة من الخدمات. وسوف تناقش فيما يلى الضغوط العديدة فى حياة الناس الذين يعيشون فى فقر.

٣-٤ الفقر والحرمان الاجتماعى

٤-٣-١ الفقر فى الدول المتقدمة والنامية

لقد عرف الفقر تعريفا مطلقا (باستخدام ألفاظ مطلقة) وتعريفا نسبيًا (باستخدام ألفاظ نسبية). ولا يكون لدى أولئك الذين يعيشون فى فقر مطلق سوى مصادر وإمكانات **(Resources)** (مادية واجتماعية) محدودة لدرجة تجعلهم مستبعدين وخارج نطاق الحد الأدنى المقبول لأسلوب الحياة المقبول فى المجتمع الذى ينتمون له. **(E.E.C., 1985)** وهم يعيشون تحت خط الفقر الذى يحدد حدًا أدنى لمستوى الدخل الذى يعتبر كل من يقع أسفله رسميا شخصًا فاقدًا للمقومات الكافية للبقاء. ويعيش أكثر من ثلث أطفال "الدول النامية" (٣٧٪ أى ٦٧٤ مليونًا) فى فقر مطلق. وتحدد الدول المختلفة خط الفقر الخاص بها وتحدده فى المعتاد وفقا للأعراف الدولية.

وبالنسبة لأفقر الدول، التى تقع فى المعتاد فى النصف الجنوبى للكرة الأرضية يعتبر العيش على أقل من دولار أمريكى أو دولارين يوميا هو الفقر المطلق. أما خط الفقر بالنسبة للدول ذات الدخل المتوسط فهو) ٤ دولارات أمريكية. وعلى أساس عدة مؤشرات لفقر الطفل، فإن أكثر المناطق فقرا هى منطقة أفريقيا جنوب الصحراء، **(Gordon, Nandy, Pantzis, et al. 2003)**.

حيث يعيش ٦٥٪ من الأطفال فى فقر مطلق، لذلك فهى حالة معيارية للعيش فيها. ولا يتوفر لهؤلاء الأطفال إمكانية الحصول على مياه نقية آمنة ولا إسكان كاف أو تعليم كما أنهم فى الغالب سيكونون أكثر ميلا واستعدادا لسوء التغذية، كما أن نمو ٤٠٪ منهم كان متوقفا أو معطلا (Stunted) وتبلغ نسبة توقع العيش والحياة ٤٨٪. (Save the Children, 2000) وتوضح دراسة الحالة (٢) ما يمكن أن يلاحظه زائر من دولة صناعية كبرى أكثر وفرة وثراء.

دراسة الحالة (٢): الفقر فى مدينة أفريقية

غالبًا ما يصدَم الزائرون للدول الأفريقية جنوب الصحراء بالمؤشرات والشواهد العديدة للفقر التى تميز الصعيد الأعظم من هذه المنطقة. وفى زيارة حديثة لزامبيا مررت وشاهدت كثيرًا من الأشخاص الفقراء، من الريف والحضر، وكان فقراء الحضر يعيشون فى مجتمعات كبيرة من الأكواخ (Shanty) على أطراف العاصمة لوساكا. وكانت المنازل المتهدمة أو الآيلة للسقوط والمبنية من الحديد المقلوب أو المضلع والأكياس غير كافية على الإطلاق لمنع دخول الأمطار، ولم تكن هناك مياه جارية ولا كهرباء. كما لم يكن يتوفر بالمنطقة على الإطلاق فرص عمل رسمية أو الخدمات مثل المدارس والعيادات الطبية والمحال. وكان الأطفال يلعبون فى أماكن قذرة بين الأكشاك التى كانت هى منازلهم. وقد قام الأطفال الصغار (غالبًا دون العاشرة من العمر) باستخدامات ابتكارية للمواد المتوفرة – مثل صناديق الكرتون والأسلاك المرنة – ليلعبوا بهذه الأشياء فى مدى كبير من الألعاب.

وفى نفس الوقت كان الأشخاص الذين عاشوا فى هذه الظروف أقوياء فى العمل، فى الأغلب العمل فى الأعمال والمهن غير الرسمية مثل عمل الأشياء وبيع السلع والعمل بالخدمات، وقد ضمت مثل هذه الأنشطة كلاً من البالغين وبعض الأطفال الكبار الذين كشفوا عن إجادة وإتقان لعملهم وحرفهم.

تعتبر زامبيا ممثلا للدول الأفريقية جنوب الصحراء على أساس عدة خصائص، إحداها أن لديها أعلى معدلات الحرمان الشديدة فيما يتعلق بغياب المأوى والنظافة (أكثر من نصف الأطفال) (**Gordon, et al., 2003**) والحاجات الإنسانية الأخرى التى تستخدم كمؤشرات للحرمان هى المعلومات والمياه والطعام والتعليم.

أما فى المملكة المتحدة والدول الغربية الأخرى فيزداد احتمال أن تكون خبرة الفقر بالنسبة للأطفال هى خبرة الفقر النسبى. ويشير الفقر النسبى إلى "الحرمان النسبى" عندما يفتقد الأطفال المصادر والإمكانيات اللازمة للحصول على أنواع الوجبات والمشاركة فى الأنشطة، وأن تتوفر لهم ظروف الحياة والإمكانيات التى تعتبر معتادة فى المجتمع الذى ينتمون له (**Townsend, 1979, p. 31**).

كما أشارت الأمم المتحدة كذلك إلى أن الدخل المنخفض هو كذلك مهم ولكن تعريف الفقر يضم كذلك افتقاد أو عدم الوصول للخدمات. (**U.N., 1995**)، وقد حددت إدارة الأمن الاجتماعى بالمملكة المتحدة (**Department of Social Security, 1999**) قوائم بفرص الحياة التى لا يحصل عليها ويحرم منها أولئك الذين يعيشون فى الفقر كما يلى:

- أن يعمل.
- أن يتعلم.

- أن يعيش فى صحة ونجاح وإنجاز.
- أن يعيش سنوات المعاش فى أمان.
- توفر دخلاً كافيًا (ومصادر مادية).
- الحصول على خدمات صحية ذات جودة صحية وتربوية وخاصة بالإسكان.
- نوعية وجودة البيئة المحلية.

ويؤثر جميع ما سبق على نوعية الحية ورفاهية الأسر والأطفال الذين يمثلون تمثيلا كبيرا فى المجتمع الذى يعيش فى فقر.

دراسة الحالة (٣): الفقر فى مدينة بالمملكة المتحدة

فى السبعينيات شاركت فى مشروع بحثى فى إحدى مدن شمال إنجلترا، وهو المشروع الذى تصدى لدراسة تفاعل الطفل والأم ونمو وتطور الطفل فى الأسر المحرومة، وكان نصفهم على الأقل يعيشون فى فقر نسبى على أساس دخولهم. وعلى الرغم من أنه بالنسبة لكثير من هذه الأسر كانت ظروف منازلهم غير كافية، حيث كانوا مزدحمين بشدة والتدفئة كانت منخفضة مع انخفاض التهوية وزيادة الرطوبة، كانوا جميعا يتمتعون بتوفر مياه جارية عذبة ودورة مياه ومصدر للمياه الساخنة، حتى وإن كانوا لا يستطيعون استخدام المياه الساخنة كثيرا بسبب تكلفتها. وقد تم إسكان بعض الأسر التى لم يكن لديها مسكن فى إسكان مؤقت. وكانت جميع الأسر تستطيع تحمل تكاليف الأطعمة الأساسية

وإن كانوا محرومين بسبب دخولهم من الحصول علـى وجبـات متنوعة ومثيرة، كما كان كثير من البالغين يعانون مـن الـسمنة وزيادة الوزن، وكانت تتوفر لجميع الأسر فرصة تعلـيم أطفـالهم الأكبر، ولكن المدارس التى كانوا يذهبون لها كانت مـدارس ذات سمعة منخفضة أو سيئة كما لم تتوفر لهم أية إمكانية للاختيـار. وكان كثير من الأطفال يعانون من حالات صـحية مزمنـة مثـل الأزمات الربوية، وهى المشكلات التى يمكن إرجاعهـا لظـروف حياتهم، وكان كثير من الوالدين، الذين كانت البطالة بالنسبة لهـم واقعًا وحقيقة أو تهديدًا محتملاً، يعانون من القلق والاكتئـاب أو أية حالات ومشكلات أخرى ترتبط بالظروف الـضاغطة. وكانـت الظروف المادية والنفسية للمناطق المجاورة التى عاشت فيها هذه الأسر لم تتغير تغيرا ملحوظا خلال الثلاثين عامًا التى انقضت من ذلك الوقت إلى الآن.

ويوضح المثال السابق عن بريطانيا (المملكة المتحدة) وهى واحدة من أغنى دول العالم، أن معدلات الفقر لا ترتبط ارتباطا مباشر بمرحلة النمـو الاقتـصادى لدولة ما، ولكنه يعتمد كذلك على عوامل أخرى مثل قيم المجتمع. ومن المـستحيل أن نقارن مباشرة ما يعنيه الفقر فى الدول المتقدمة والنامية. ففى العـالم النـامى، يوصف الفقر على أنه حرمان شديد من الحاجـة الإنـسانية الأساسـية للمـسكن والنظافة والمعلومات والماء والطعام والصحة والتعليم. أما فـى الـدول المتقدمـة فيقدر الفقر بالرجوع إلى خط الفقر بالولايات المتحدة، مع ضـرورة تـوفر دخـل محدد للإنفاق على الاحتياجات الأساسية فى الحياة، والذى بلغ فى عام ٢٠٠٧ نحو ١٥,٠٠٠ جنيه إسترلينى بالمملكة المتحدة لأسرة تتكون أربعة أشخاص.

وفى أغنى الدول تتراوح نسبة الأطفال الذين يعيشون فقرًا مطلقًا ما بـــين ١٥٪ (١٩٩٧) فى الولايات المتحدة إلى ما يزيد قليلا على ٢٪ فى لكـــسمبـــورج (فى عام ١٩٩٤).

(Smeeding, Rainwater, Burbless, 2000).

ويميل الباحثون الذين يدرسون هذا الموضوع فى الـــدول المتقدمـــة إلـــى دراسة الأطفال الذين يعيشون فى فقر نسبى أكثر من دراســـتهم للأطفـــال الـــذين يعيشون فى فقر مطلق. لهذا السبب وعلى هذا الأساس هناك عدد من الأطفال الذين يعيشون فى فقر نسبى يزيد كثيرا على عدد من يعيشون فى فقر مطلق، لدرجـــة أن العدد الكلى للأطفال الذين يعيشون فى فقر فى المملكة المتحدة فى عـــامى ١٩٩٨/ ١٩٩٩ كان واحدًا من كل ثلاثة.

(Harper and Marcus, 1999).

ويركز هذا الفصل على الأطفال الذين ينمون فى ظروف الفقـــر النـــسبى ولذلك فهو يعتمد أساسا على الأدلة الإمبريقية العملية التى تم التوصل لهـــــا فـــى الدول الغربية.

٤-٣-٢ الفقر والمكانة الإثنية (العرقية) للأقليات

يميل الوضع أو المكانة الإثنية (العرقية) للأقليـــات فـــى الـــدول الغربيـــة للارتباط مع معدلات مرتفعة من الفقر، على سبيل المثال يعانى أطفـــال جماعـــات الأقليات العرقية (الإثنية) فى بريطانيا من معدلات شديدة الارتفـــاع مـــن الفقـــر. **(Ridge, 2002)** وبشكل خاص نجـــد أن فـــرص عـــيش الأطفـــال الباكـــستانيين والبنجلاديش فى الفقر تكون فرصا شديدة الارتفاع. وقد وجـــد مـــسح إمكانيـــات

ومصادر الأسر (Family Resource Survey) (Adelman and Bradshaw, 1998) أن ٨٠٪ من هؤلاء الأطفال قد عاشوا عند مستوى يقل عن ٥٠٪ من خط الفقر الخاص بمتوسط الدخل وذلك بعد خصم تكاليف السكن. وقد وجد أن احتمالات أن يعيش الأطفال الكاريبيون السود والباكستانيون فى ظروف الحرمان الشديد، قد بلغت ثلاثة أضعاف احتمالات الأطفال البيض، بينما بلغت فى حالة الأطفال البنجلاديش خمسة أضعاف.

(Census Analysis Using Sample Amonymised Records, Moore, 2000).

وقد وجد بلات (Platt, 2000) أن عمق الفقر الذى عاش فيه أطفال الأقليات الإثنية (العرقية) قد زاد كثيرا على الأطفال البريطانيين البيض. ومن ناحية أخرى، كان الأطفال البيض أكثر ميلا لأن يخبروا الفقر لفترات طويلة.

لذلك فبالنسبة لأطفال أسر الأقليات الإثنية (العرقية) بالمملكة المتحدة تزداد احتمالات التعرض لمخاطر ومغامرات النمو والتطور المرتبطة مع الفقر عن الاحتمالات فى حالة الأسر البريطانية.

وتعمل عدة عوامل معا للوصول لهذا الموقف وهى:

- البطالة وانخفاض الدخل عند العمل (Ridge, 2000).
- كبر حجم الأسرة (Department for Work and Pensions, 2001).
- وضع أسر الوالد الواحد، (One – Parent Family Status).

والعاملان الأولان هما المساهمان الأساسيان لحياة الفقر عند هذه الأسر. وإذا كانت الأسر هى الجيل الأول من المهاجرين لهذه الدولة، فإن احتمالات تلقيهم للدعم المادى من الأسرة الممتدة التى تعيش فى بلدهم الأصلى تكون قليلة. بل يكون من الممكن والمحتمل كذلك أن يرسل من يقيمون بالمملكة المتحدة شأنهم شأن من

يقيمون بالدول الغربية الأخرى ما يستطيعون من الأموال لأسرهم التى تعيش فى بلدهم الأصلى. وتبين الأرقام التى نشرها مكتب السكان والمسوح، (Office of Population consuses and surveys (OPCS))، والتى غطت الفترة من ١٩٨٧ إلى ١٩٨٩ (OPCS, 1991)، أن العامل الثالث (وضع الأسرة ذات الوالد الواحد). كان أقل كثيرا فى الأسر بالجماعات الآسيوية عن البيض، ولكنه كان أعلى بكثير عند أهل جزر الهند الغربية، (West Indian) (٤٩٪) والأفارقة (٣٠٪) عنه عند البيض ١٥٪، ولا تزداد فرص أن يعيش أطفال الأسر بجزر الهند الغربية والأفارقة مع أسرة الوالد الواحد فقط، إنما تزداد كذلك فرصة أن يكون الوالد الواحد أمًا غير متزوجة أكثر من فرص أن تكون أمًا مطلقة أو منفصلة، ولذلك تزداد احتمالات عدم قدرتها على الحصول على دخل بالإضافة لما تحصل عليه من إعانات. ونظرًا لكون بروفيل العمر بجماعات الأقليات الإثنية (العرقية) يقل عنه بجماعات البيض لذلك سيؤثر تحديد وتقليص الفائدة للأشخاص الأصغر على الجماعات الإثنية (العرقية) بفائدة تزيد على الأضرار. كما أن الأسر بجزر الهند الغربية شأنهم شأن الأسر الآسيوية تميل لأن تكون أسرًا كبيرة العدد، وهو ما يزيد من احتمالات فقر هذه الأسر الكبيرة بجماعات الأقليات الإثنية (العرقية).

(Amin and Oppenheim, 1992).

وبشكل عام إذن، من الواضح أن الصعوبات التى تواجه فى المجتمعات منخفضة الدخل ستكون جزءا من حياة جماعات الأقليات الإثنية (العرقية) بدرجة تزيد وتفوق على الشعب الأبيض الأصلى فى بريطانيا.

كما يعانى أعضاء جماعات الأقليات الإثنية (العرقية) كذلك من مشكلات صحية أكثر، وهى مشكلات قد تكون مرتبطة بالفقر أو غير مرتبطة به. من بين هذه المشكلات ولادة أجنة ميتة، وزيادة معدل وفيات الأطفال الرضع.

(OPCS, 1992) وزيادة معدلات الوفيات نتيجة لأمراض معدية معينـــة وأمـــراض القلب وتليف الكبد.

(Marmot, Adelstein and Bulusu, 1984).

إلا أن هذه الأرقام قد اعتمدت على المهاجرين الذين لم يولدوا فى بريطانيا. بالإضافة إلى ذلك فإن الرعاية الصحية تشكل حلا وسطا مع هذه الجماعات بـــسبب انخفاض أولوية الفحص المبكر (Screening) والعروض المشجعة بالمراكز الصحية، هذا بالإضافة إلى انخفاض أو عدم توفر خدمات الترجمة والجهل بالعوامل التى تؤثر على الصحة مثل التغذية والوجبات أو المعتقــدات الــصحية (المتعلقـــة بالـــصحة) (Fenton, 1989) بالإضافة إلى ذلك هناك التمسك بالسلوكيات التقليدية الخاصة ببلـــد الأصل، على سبيل المثال قد تؤدى الوجبات التى تتناولها الأسر الآسيوية إلى غيـــاب فيتامين (د، D) بالمملكة المتحدة (التى يقل بها ظهور الشمس عن الهند وبـــنجلاديش وباكستان) وهذا يرتبط مع أمراض وأزمات القلب (Ischoemic) ومـــرض الـــسكر والسل وشلل الأطفال (Rickets) (Shaw and Pal, 2002)

٤ـ٤ آثار الفقر على الأطفال

للفقر آثار ضارة على كثير من الأطفال، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشـــرة كما تنقل بالآثار على والديهم. وقد تنتج الآثار المباشرة على صحة الأطفال عـــن عـــدم كفاية الوجبات، السكن أو الملابس أو التعليم كما يحدث مثلا عند الغياب أثنـــاء المـــرض وعدم توفر مكان هادئ لعمل الواجبات المدرسية. وقد يتـــأثر الوالـــدان مـــن الـــضغوط المتواصلة نتيجة لمحاولاتهم مواجهة الاحتياجات وهى الضغوط التى قد تكون لها آثـــار مدمرة على العلاقات الأسرية المتبادلة والصحة العقلية للوالدين. كمـــا يمكـــن أن تتـــأثر الصحة البدنية للوالدين نتيجة لحرمان الوالدين أنفسهم من المـــواد والمـــصادر الأخـــرى لتوفيرها لأطفالهم وتجنيبهم نقص هذه المواد أو عدم الحصول عليها.

كما يزداد حدوث الأمراض طويلة الأجل والإعاقات (disability) عند الأسر الفقيرة عنه عند المجتمع بشكل عام. (Gordon, Parker and Loughram, 2000). والعوامل الأخرى التى ترتبط بخبرة الأطفال العيش فى أسر فقيرة (كما نوقشت أعلاه) هى: البطالة، الوالد المنفرد (الواحد) كثرة عدد الأطفال وكون الأسرة تنتمى لأقلية إثنية (عرقية) (Lloyd, 2006).

وما زالت قضية ما إذا كانت هذه الظروف هى التى تؤدى إلى الفقر أم أنها نتيجة لظروف الفقر محل جدل ونقاش.

عندما يقوم الوالدان بوظيفتهما بطريقة سيئة، سيكون هناك بالضرورة أثر على باقى أعضاء الأسرة. وقد استخدم بلسكى وستيرنبرج ودرابار (Blesky, Steinberg and Draper, 1991) مفهوم ثقافة الفقر لشرح وتوضيح الاستمرارية بين الأجيال فى الظروف الشخصية والاجتماعية. وترتبط العوامل الخاصة بحياة الطفل المبكرة (السنوات الأولى) بالفروق فى السلوك الجنسى والسلوك الخاص بالتكاثر فيما بعد فى العائلات المختلفة. وقد ميز بلسكى وآخرون (Belsky et al) بين نوعين من أنواع الأسر: **النوع الأول**: من الأسر كان يتصف بظروف حياة ضاغطة، ومحدودية المصادر (التمويل) وأنماط ارتباط غير آمنة. وقد بلغت الفتيات البلوغ الجنسى عند أعمار أقل، ومارس الأولاد والبنات الأنشطة الجنسية المبكرة. **أما النوع الثانى** من الأسر فقد تكون من أسر تتصف بالدفء والارتباط الآمن والاستقرار (Stability) والتفاعلات الإيجابية. وفيما بعد فى حياتهم، استمرت أنماط السلوك الخاصة بالعلاقات فى كلتا المجموعتين: فقد أدى فى المجموعة الأكثر فقرا وحرمانا إلى علاقات بين الجنسين أقل استقرارا، وإلى معدل أعلى من الطلاق وانخفاض مشاركة الوالدين. وأدى هذا بدوره إلى خلق بيئة اجتماعية غير آمنة بالنسبة للأطفال بالجيل التالى.

ويصف مفهوم "ثقافة الفقر" (lewis, 1966) الأفكار والسلوكيات التى يتم تبنيها بواسطة الفقراء فى المجتمعات الصناعية لتمكنهم من التأقلم والتوافق مع ظروفهم. لذلك يكون الأشخاص الفقراء أكثر ميلا لارتكاب الأعمال الإجرامية ولأن يمثلوا أمام المحاكم ولأن يحكم عليهم بالسجن لفترات، ويطالبوا بمساعدات اقتصادية من الدولة مرات عديدة. وتتصف ظروفهم المالية بالقصور بشكل عام مع عدم وجود مدخرات وهم يعيشون على الديون ورهن السلع. وتزداد احتمالات عدم حصولهم على تعليم كاف مقارنة بالجماعات الأخرى، ولا يثقون فى مؤسسات المجتمع مثل الحكومة. وتتصف خبرتهم الاجتماعية بالعلاقات المؤقتة وغير المتناغمة، مع الحياة الأسرية المضطربة مع انتشار غياب الآباء والأبناء غير الشرعيين.

وقد أجرى البحث الأصلى للويس فى كوستاريكا من نحو (٤٠) عامًا وقد لا يكون هذا المفهوم صالحًا لتفسير وفهم خبرة الأسر فى المجتمعات الصناعية فى ذلك الوقت. على سبيل المثال أثارت نتائج ماجلولين وإمبسون خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضى التساؤلات حول غياب الاهتمام والانتباه الموجين للفروق الفردية.

(Empson and McGlaughlin, 1979 ; Maglaughlin and Emposon, 1979).

فقد وجدوا أنه بينما كانت الاتجاهات والسلوكيات التى وصفها لويس (١٩٦٦) موجودة عند بعض الأسر التى تعيش فى الفقر، كشف البعض الآخر عن إصرار على تقديم الفرص لتمكين أطفالهم من تحقيق وخلق حياة أفضل لأنفسهم. وقد اختلفت علاقات الأسر التى درست مع أطفالهم اختلافا كبيرا، كما كانت لديهم كذلك توقعات مختلفة تماما لهم. ويقدم فى دراسة الحالة (٤) نموذجين متناقضين.

دراسة الحالة (٤): الفقر والاتجاهات نحو الوالدية

تدير السيدة نانتنج (Nating) بيتا شديد التنظيم والنظافة والترتيب فى منزل جديد من منازل البلدية، انتقلت له الأسرة أخيرًا من منزل من نوع فقير وردىء. وقد عاشت فترات طويلة باعتبارها والدًا منفردًا عندما كان زوجها يعمل فى البحر بعيدا، وكانت تكرس وقتها ونفسها تماما لابنتيها، كانت إحداهما بالمدرسة لذلك كان على السيدة بانتنج أن تقضى وقتا طويلا مع ابنتها الصغرى. وكانت تنظر لمستقبل بنتيها نظرة متفائلة وردية مؤمنة بأنهما شديدتا الذكاء وأنهما يؤديان أداء جيدا فى المدرسة، وأن مشاركتها لهما كانت مهمة لنجاحهما فيما بعد.

والسيدة وارك (Wark) كانت أمًا غير متزوجة لطفلتين، الكبرى ابنة تعانى من السمنة ومشكلات سلوكية، ولديها علاقات سيئة وضعيفة مع الأطفال الآخرين بالمدرسة. والابن الأصغر ذكر وكان عنيفا وشريرا مع الأطفال الآخرين، كما كان الأقارب يشكون من كونها تضرب طفليها. وكانت تعيش فى ظروف رطبة وقذرة ومزدحمة بشدة مع والديها، ولم يوجه أى من البالغين أدنى اهتمام بالأطفال. وكانت وجهة نظر الأم أن الأطفال يتعلمون من بعضهم بعضًا، وأن التدريس أو التعليم بواسطة البالغين غير مهم. ولم تفكر فى مستقبل طفليها.

ويتأثر جميع أعضاء الأسرة بطرق مختلفة من خبرة العيش فى الفقر. بالنسبة للأطفال، فإنه بالإضافة إلى الآثار الفورية وقصيرة الأجل، تكون للفقر

كذلك آثار ومستتبعات على نموهم وتطورهم طويل الأجل ورفاهيتهم. ويمكـن أن نفحص هذا من خلال أربعة جوانب أو أبعاد أساسية هى:

- المستوى العام للمعيشة وحياة الأسرة.
- النواتج المادية، على سبيل المثال الصحة.
- النواتج المعرفية بما فيها التحصيل التربوى الدراسى.
- النمو والتطور الانفعالى والسلوكى.

وفى الأقسام الأربعة التالية من هذا الفصل سوف أناقش الأبعاد أو الجوانب الأربعة التى حددت أعلاه.

٤-٤-١ أسلوب أو نمط الحياة

يكون مستوى المعيشة وطريقة الحياة الخاصة بأطفال الأسر التى تقع عند الحد الأدنى لتوزيع الدخل شديد الانخفاض. وقد دلل على هذا فى دراسة برادشـو وهولمز (١٩٨٩)، (Bradshaw and Holmes, 1989) التى أجريت بطريقـة تـين وير (Tyne and Wear) فى إنجلترا على الأسر التى تعـيش علـى الإعانـات (Supplementary Benefit) والتى كان نمط أو أسلوب حياتها عبارة عـن كفـاح ومعاناة وصراع طويل للتصدى لغياب المصادر والإمكانات والتغلب عليها، والذين كانوا يقتصدون ويعيشون على وجبة أساسية ثابتة غير متغيرة تتكون مـن قطـع صغيرة، وملابس رخيصة ووقت فراغ قليل خارج المنزل. لكن الوالدين قد اختلفوا فيما بينهم أو عن بعضهم البعض اختلافا كبيرا فيما يتعلق بقـدرتهم علـى حمايـة أطفالهم من الآثار السلبية للفقر وكفاءتهم فى القيـام بـذلك. وقـد قـدم كمبـسون (Kempson, 1996) مثالا يبين الطريقة التى تمكنت بها بعض الأمهات من تقـديم

وجبات صحية بدرجة أكبر (Healther) عن البعض الآخر. وللاتجاهات نحو تناول الطعام والطهو والتسوق آثار واسعة وعميقة، وقد اختلفت الأمهات اللائى عقدت مقابلة معهن فى الأهمية التى يولينها لنوعية وكمية الطعام الذى تقدمه لأسرهن. فقد استخدم البعض طعاما أرخص وأقل نوعية، ولكنهن وفرن كميات كبيرة منه بينما احتفظت أخريات بطعام مرتفع الجودة ولكن كان حجم الوجبات التى أعدت أصغر. وقد رأت الأمهات اللائى قدمن أكثر الوجبات تحقيقا للصحة الغذائية فى تنظيم وتحقيق وجبة العائلة مع الدخل المنخفض تحديًا، وقمن بالتسوق فى مناطق مختلفة للحصول على طعام طازج وصحى بأسعار معقولة. وقد قمن بإعداد وجبات أكثر تنوعا وتغيرا عن الأخريات.

إلا أنه كانت هناك صعوبات ترجع لكون المنطقة التى يعيش فيها كثير من الأسر لم تكن بها محال يتوفر فيها الطعام الطازج، لذلك قدمت الأمهات ذوات الدخل المنخفض، حتى أولئك اللائى أعددن الوجبات الأكثر اقترابا من الوجبات الصحية لأسرهن وجبات أكثر فقرا عن الأمهات الأكثر ثراء.

وبطبيعة الحال تختلف الأمهات كذلك فى قدرتهن على التخطيط والطهى والخبر. وابتداء من السبعينيات عندما أصبح علم الاقتصاد المنزلى (Domestic Sc) جزءًا غير إلزامى من المنهج المدرسى فى المملكة المتحدة، كان هناك فقد جاد حقيقى وخطير للمهارة فى هذا المجال فى هذا البلد. كما أن زيادة توفر الوجبات الجاهزة (Take – away) قد أثر كذلك على غذاء الناس تأثيرا سيئا. لذلك فعند نهاية السبعينيات، كشفت دراسة حول الأسر الفقيرة فى مدينة بشمال إنجلترا (Mcgloughlin and Empson, 1979) أن كثيرًا من الأمهات لم تتوفر لديهن إلا مهارات طهو ومعرفة بالوجبات محدودة بدرجة كبيرة، وقدم بعضهن لأطفالهن عند الغداء إما مجموعة من علب البسكويت أو قطعًا من وجبات محلات السمك والبطاطس (Fish and Ships) القريبة من منازلهم.

ويزداد احتمال حصول الأطفال الفقراء على وجبات غير صحية ينخفض بها الطعام الطازج والفاكهة والخضروات وترتفع بها الدهون. كما يزداد احتمال انخفاض مستوى فيتامين C، والحديد والألياف والفولات (Folate) فيما يتناولونه من طعام ويرتبط نقص هذه المواد بصحة منخفضة وضعيفة وبانخفاض مستويات الطاقة (Kempson, 1996).

وقد وجد كمبسون أن الأسر قد اختلفت كذلك فى قدرتها على التحكم فى استهلاكها من الوقود والمياه وضبطه وتنظيمه دون أن يحرموا من هذه الأساسيات أو يعانوا من الديون وعدم القدرة على سداد تكلفتها. وقد شعر كثير ممن شاركوا فى دراسة كمبسون بوصمة عار ترتبط بوجود ديون لديهم، وعبروا عن ذلك بالقول: "نحن نشعر بعدم القيمة والانحطاط، ونعتقد أن الناس الآخرين يعرفون أن علينا ديونا. ونعتقد أننا قد أخطأنا" (P. 56).

وبنفس الطريقة شعر كثيرون شعورا سيئا بالنسبة للاقتراض من أعضاء آخرين بالأسرة. لأن ذلك يعنى دفن كرامتهم وقبول الشعور بالمهانة والانحطاط. وقد عبروا عن ذلك بالقول: "حتى عندما لم يكن لدى أى شيء فإننى لم أذهب إلى أسرتى. ولن أحط من قيمة نفسي" (P. 60).

وقد وجد كمبسون (Kempson, 1996) بشكل عام أن الأسر التى تحصل على الدعم قد أدارت دخلها إما بالتخلى عن الأساسيات أو بتراكم الفواتير والعيش على الديون.

والأطفال الذين ينمون فى هذه الظروف تكون لديهم بشكل عام نظرة واقعية جميلة للظروف الاقتصادية لأسرهم (Shropshire and Middleton, 1999) على سبيل المثال عندما سأل شروبشاير وميدلتون الأطفال عما إذا كانوا يعتقدون أن لدى أسرهم المال الكافى أم لا،

وجدوا أن أطفال الأسر ذات الوالد الواحد وأولئك الذين يعيشون على دعم ومساعدات للدخل كانوا أكثر ميلا واستعدادا للقول أن دخل أسرهم منخفض عن الأطفال الآخرين، ويبلغ ميلهم لقول هذا ما يزيد على ٤ إلى ٥ أضعاف ميل الأطفال الآخرين. ويرتبط هذا الإدراك الدقيق بتكرار التفاعلات بين الوالدين والأطفال حول ميزانية الأسرة وتكرار حرمانهم من البنود. وأطفال الأسر أحادية الوالد يدركون ويعرفون كذلك أن دخلهم أقل من دخل الأسر ذات الوالدين. ومع زيادة عمر الأطفال يزداد احتمال اعتقادهم بأن دخل أسرهم غير كافٍ، بصرف النظر عما إذا كان الوالدان يخبرونهم بأوضاعهم الحقيقية، لذلك يبدو أن الأطفال من أكثر الأسر فقرا يتعلمون ويعرفون أنهم فقراء. بالإضافة لانخفاض توقعات أطفال الأسر الفقيره بشأن حجم الأموال التى تتوفر لأسرهم يكون لديهم توقعات أكثر محدودية حول مستقبلهم المهنى أو مهنهم المستقبلية. ويكونون أكثر ميلا لتوقع الحصول على عمل فى الوظائف بالمستوى الاجتماعي أو الاقتصادى المنخفض وأقل ميلا ورغبة فى الالتحاق بالتعليم العالى قبل الحصول على وظيفة لها أجر. نتيجة لذلك فقد تحد خبرة العيش فى الفقر فى السن الصغيرة من الطموحات الخاصة بالتأهيل التربوى والحصول على مهنة مجزية تحقق الإثابة.

كما تختلف الأسباب التى تدفع الوالدين إلى التحدث مع أطفالهم حول دخل الأسرة بين الأسر ذات الدخل المرتفع والمنخفض: حيث تستخدم الأسر ذات الدخل المنخفض المناقشات لتعريف الأطفال بدخلهم المنخفض ولتخفيض مطالباتهم بالأشياء، بينما تستخدم الأسر ذات الدخل المرتفع المناقشات لتعليم أطفالهم إدارة الأموال والتحكم فيها والمهارات الخاصة بالميزانية. لذلك يكون الأطفال الأكثر ثراء أكثر استعدادا لاكتساب مهارات مالية أكثر فائدة وفاعلية عن أطفال الأسر الفقيرة. **(Shropshire and Midleton, 1999)**.

باختصار وجد أن الوالدين بالأسر ذات الدخل المنخفض يقومون بأقصى ما يستطيعون لأطفالهم، وغالبا ما يحرمون أنفسهم ليقدموا لأطفالهم، ولكن هذه الأسر تستخدم طرقا مختلفة لإضافة الجودة لحياة أطفالهم كما يحدث فى حالة الطعام والوجبات. وتكون لدى الأطفال آراء وتقديرات واقعية حول أموال أسرهم، وهى الآراء والتقديرات التى يبدو أنها تحد من طموحاتهم وإنجازاتهم التالية.

٤-٤-٢ النمو والتطور البدنى

تبين الأدلة الخاصة بالآثار المادية للحياة فى الفقر، أن الإضرار بالطفل وتحطيمه يبدأ قبل الميلاد ويستمر طوال طفولته. ويبدو أن الفروق بين الفقير والغنى فى كل من الوفاة والمرض تزداد. وتزداد احتمالات معاناة أولئك الذين ينتمون لأدنى الطبقات الاجتماعية من خبرات.

فتزداد احتمالات مرور أولئك الذين ينتمون لأدنى المستويات الاجتماعية بكل من خبرة مشكلات الولادة وولادة أطفال متوفين، ووفاة حديثى الولادة فى مرحلة الطفولة المبكرة.

وتبين المسوح القومية الواسعة النطاق أن معدلات الوفاة تزداد من الطبقة الاجتماعية الأولى (I) مرورا بالطبقات الأخرى حتى الطبقة الاجتماعية الخامسة (V) (حيث تكون الطبقة I أعلى من الطبقة V) وأن هذه الفروق تزداد مع زيادة العمر (Quilgars, 2001).

وتشكل الولادة فى الفقر أفضل المنبئات بضعف صحة الطفل كما كشفت عن ذلك مقاييس ما قبل البلوغ وانخفاض الوزن عند الولادة ووفيات الأطفال الرضع. (Botting and Crawley, 1995)، حيث تبلغ نسبة وفاة الرضع فى الطبقة الاجتماعية (V) ضعف النسبة فى الطبقة (I).

وقد وجدت نتائج مشابهة فى معدلات وفيات الرضيع والطفل، عندما أصبحت الآثار البيئية على أسباب الوفيات أكثر قوة مع نمو الطفل. وكانت العوامل التى اعتبرت ذات أهمية خاصة هى الحرمان من المكان أو المساحة والإثنية أو العرقية (وهى التى ترتبط مع معدل أعلى من الفقر). ويكون الأطفال السود بالولايات المتحدة أكثر عرضة للموت عن الأطفال البيض، وقد يرجع هذا لعوامل بيولوجية أو لعوامل اجتماعية ديموجرافية (Socio – Demographic)، وذلك لأن الدراسات المختلفة قد كشفت عن نتائج متناقضة. وقد بينت دراستان كبريان، أنه عندما يضبط متغير الدخل ما زالت توجد معدلات أعلى لوفيات الأطفال فى حالة الرضع السود مقارنة مع الرضع البيض.

(Singh and Yu, 1995 ; Schoendorf, Hongue, Kleinman and Rowley, 1992).

ومن العوامل المهمة والمعنية أيضًا عمر الأم، والولادة بدون زواج وانخفاض وزن المولود عند الولادة، وهى جميعا متغيرات وعوامل ترتبط بالطبقة الاجتماعية. كما درست عدة بحوث ودراسات العلاقة الأوسع بين الوفاة فى مرحلة الطفولة المبكرة والظروف الاجتماعية الاقتصادية. فقد درس روبنسون وبنس **(Robinson and Pinch, 1987)** مناطق جغرافية مختلفة، ووجد أن تلك التى تتصف بالحرمان ودرجات أعلى من البطالة والوالد المنفرد والكثافة والتكدس وفقر المنازل كانت عندها مستويات أعلى من الوفيات فى مرحلة الطفولة المبكرة. وجد إلبورن وبريتشارد ودونسى (١٩٨٦)، **(Elbourne, Pritchard and Dauncey, 1986)** نتائج مشابهة فى حالة الوفيات أثناء الولادة **(Perinatal)**. كما وجدت علاقات مشابهة بين الطبقة الاجتماعية أو مستويات حرمان المناطق ومعدلات الحوادث غير المميتة عند الأطفال فى بعض الدراسات. **(Quilgars, 2001)** بينما فشلت دراسات أخرى فى التوصل لمثل هذه العلاقات، لكن لم تتوصل ولا دراسة واحده لكون الفقر يرتبط مع انخفاض الحوادث. وفيما يتعلق بالحوادث المميتة عند

الأطفال فإنها كذلك تبين وتكشف عن فروق واختلافات كبيرة ترتبط مع الطبقات الاجتماعية وبشكل خاص التعرض للمغامرة والمخاطر فى حالة حوادث الطرق.

وبالنسبة لجميع هذه الروابط والارتباطات بين الطبقة الاجتماعية ومعدلات الإصابة بالمرض والوفيات لنتعرف على الطريقة التى تتفاعل بها العوامل المختلفة وبشكل خاص لمعرفة كيف ترتبط حوادث الطفولة بالفقر. وإحدى الطرق التى يمكن بها أن نربط بين الحوادث التى تصيب الأطفال مع الفقر هى الاعتماد على إهمال الطفل أو الإساءة البدنية له، لأن مخاطرها ترتفع فى الأسر التى تعيش فى ظروف ضاغطة مزمنة ومستديمة كما سنناقش فيما بعد.

ويمثل إهمال الطفل والإساءة البدنية للطفل ٦٩٪ من الأطفال بالمملكة المتحدة (إنجلترا) كما سجلت فى عام ١٩٩٥. **(Quilgars, 2001)**.

ويتكون هذا الرقم من ٣٧٪ من الأطفال الذين لديهم جروح بدنية، و٣٢٪ ممن لديهم إهمال بدنى أو مادى **(Physical)**. وهناك فئة أخرى (٩٪) تضم من لديهم أكثر من نوع من الإساءة. والرقم الأخير فى الغالب تقدير شديد الانخفاض وأقل من الواقع بكثير نظرا لأن الصعيد الأعظم من الدراسات **(e.g., Belsky, 1991)** قد وجدت أن حدوث الأنواع المختلفة من الإساءة مع بعضها البعض كان كثيرا. وعند بحث العلاقات بين الطبقة الاجتماعية وتكرار حدوث الإساءة، يكون من المهم والمفيد أن نتذكر النتائج التى توصل لها أو تسول **(O'Toole, 1983)** والذى أعطى للأطباء بالولايات المتحدة دراسة حالة افتراضية للإساءة للطفل، **(Child Abuse)** حيث وصف والدى الطفل على أنهما ينتميان "للمستوى الاجتماعى المنخفض"، وحكم ٧٠٪ من الأطباء أنها حالة إساءة للطفل، ولكن عندما وصف الوالدان بأنهما ينتميان "للطبقة الاجتماعية المرتفعة" ٥١٪ فقط من الأطباء حكموا بأنها إساءة للطفل.

وتوضح هذه النتائج زيادة احتمال التعرف على الأسر التى تنتمى للطبقات الاجتماعية المنخفضة بوصفها مسيئة للأطفال مقارنة مع الأسر الأخرى، ومن ثم يتم إدخال تحيز كبير للنظام. ومن بين الأنواع المختلفة للإساءة يحدث الإهمال البدنى أو الطبيعى وبدرجة أقل الجروح البدنية، بتكرار كبير فى الأسر التى تتصف بإنخفاض الدخول ومستويات مرتفعة من عدم الأمان والاضطراب. أما الأنواع الأخرى من إساءة المعاملة مثل الإساءة الجنسية والإساءة الانفعالية فلها توزيع متساو فى مختلف الجماعات الاجتماعية والاقتصادية **(Quilgars, 2001)** وفى المملكة المتحدة كانت البطالة أعلى بكثير فى حالة الوالدين اللذين سجل أطفالهما باعتبارهم مُساءً إليهم بواسطة الجمعية القومية لمنع القسوة ضد الأطفال.

(National Society for The Prevention of Cruelty to Children (NSPCC))
(Creighton, 1992)

كما كان الوالدان أصحاب الوظائف ذات المستوى المنخفض ممثلين بدرجة كبيرة بل زائدة. كما سجلت كذلك عوامل الضغط، من بينها وأكثرها حدوثا كانت المشكلات الزواجية (٣٥٪) فى الأسر، وعدم القدرة على الاستجابة للحاجات النمائية المتعلقة بالنضج للأطفال (٢٤٪) والعنف الزواجى (٢٢٪) ومن بين العوامل الأخرى التى وجدت كانت الديون (٢٣٪) والبطالة (٢٢٪).

وقد حلل جوردون وجيبون **(Gordeon and Gibbons, 1998)** مؤشرات الفقر للأطفال الذين أحيلوا بسبب إساءة المعاملة البدنية أو الإهمال، ووجدا أنه فى حالة الإهمال كان ٦٩٪ من الأسر من المسجلين بالضمان الاجتماعى **(Social Security)** ولا يكتسبون أى أجر، و٣٧٪ كانت لديهم مشكلات مالية أخرى، وكان لدى ١٩٪ منهم أربعة أطفال أو أكثر، كما كان ١٨٪ منهم بلا مأوى (ليس لديهم منزل أو مسكن). وكانت الأرقام الخاصة بالإساءة البدنية متشابهة كثيرا مع هذه الأرقام، بينما كانت المؤشرات أقل كثيرا فى حالة الإساءة الجنسية"

لذلك يبدو أن هناك عمليات مختلفة تدخل فى حالات الأنواع المختلفة من الإساءة مع وجود أقوى ارتباط مع الفقر فى حالة الإهمال البدنى والفشل فى محاولات النجاح، (Thriving) "وقد درس الارتباط بين الأنواع المختلفة من الإساءة ومؤشرات الفقر بواسطة جيلهام وتانر وتشينى وآخرين **(Gillham, Tanner, Cheyne et al., 1998)** عبر منطقة محدده (لا فى أسر فردية) وقد وجد أن جميع القياسات **(Measures)** قد ارتبطت مع بعض أنواع الإساءة كان أشدها ارتباطا، الارتباط بين بطالة الذكور والإساءة البدنية، التى فسرت نحو ثلث الاختلافات فى معدلات الإساءة الكلية. وقد ركزت دراسات أخرى على خصائص المناطق المجاورة ومعدلات إساءة معاملة الطفل فدرس فينسون وبالدرى وهارجريفز **(Vinson, Baldry, and Hargreaves, 1996)** منطقتين منخفضتين اقتصاديا، ومعدلات مختلفة من الإساءة ووجدوا أن المعدل المرتفع من الإساءة كان مرتبطا بالمعدلات المنخفضة من التفاعل مع الأسر والأصدقاء والجيران، لذلك ترتبط الشبكات الاجتماعية الجيدة بمعدلات منخفضة من الإساءة.

(Quilgars, 2001).

وبشكل عام هناك دليل كاف للاستنتاج بأن الدخل المنخفض، وهو عامل يرتبط ارتباطا كبيرا مع بطالة الذكر، هو كذلك عامل مرتبط بالإساءة بالإضافة إلى ذلك فإن خصائص الوالدين على سبيل المثال، الخلافات الزوجية والعنف الأسرى يرتبطان بحالات إساءة معاملة الأطفال. كما يرتبط بها كذلك وجود والد واحد. وخصائص الوالدين مثل المرض النفسى والاكتئاب والمخدرات وعدم النضج وانخفاض الذكاء قد تم التعرف عليها جميعا على أنها موجودة فى الأسر المسيئة. وقد جعلت هذه المؤثرات المتعددة بالدوين وسبنسر **(Baldwin and Spencer, 1993)** يقولان إن: "الحرمان المادى على الرغم من أنه يعامل فى الغالب هكذا، فإنه ليس متغيرًا أحادى البعد. ولكنه شبكة معقدة من الظروف تعمل مع بعضها البعض".

(Quilgars, 2001, p. 363).

ترتبط الإساءة البدنية والإهمال مع مستتبعات ونتائج متنوعة على الصحة البدنية والعقلية للأطفال الذين تمت الإساءة لهم بهذه الطريقة، كما أن تكرار مثل هذه الإساءة يرتبط مع الظروف الاجتماعية – الاقتصادية الفقيرة والمحرومة. ويرتبط انخفاض مستوى الصحة كذلك مع الفقر فى الأسر غير المسيئة، وحيث يقوم الوالدان بكل ما يستطيعان وأفضل ما يستطيعان لأطفالهما. وتكمن المشكلة فى الظروف الأخرى لحياة أطفالهما مثل الوجبات والملابس الفقيرة وظروف المسكن والضغط. ويذكر ريدنج (Reading, 1977) أن "الروابط بين الفقر وصحة الطفل روابط كثيرة وقوية وسائدة أو منتشرة وشاملة". نقلا عن شو ودورلنج وجوردون زدانى سمث، ١٩٩٩، ص ٤٦٣.

(Cited in Shaw, Dorling, Gordeon and Davey, Smith , 1999, p. 463)

ويزداد تكرار حدوث الولادة بوزن منخفض فى أدنى الطبقات الاجتماعية، كما أنه يرتبط كذلك مع زيادة معدل الأمراض فى كل من السنوات المبكرة من العمل وكذلك عند البالغين. وقد يؤدى سوء التغذية فى السنوات المبكرة من الحياة إلى تأخر وربما اضطراب نمو المخ وتطوره، كما يؤدى سوء التغذية طوال فترة الطفولة إلى زيادة احتمالات ولادة طفل منخفض الوزن. وفى المراحل المتأخرة من الطفولة، فإن الأطفال الذين ينمون فى الفقر تكون صحتهم معتلة: والأنيميا الناتجة عن نقص الحديد ترتبط مع الوجبة الفقيرة: كما يرتبط الربو **(Asthma)** والسل والأمراض الصدرية المعدية الأخرى ومشكلات الجهاز الهضمى مع ظروف الحياة الفقيرة **(Harding, 2001)**.

ومن المهم ملاحظة أن عدم التكافؤ الاجتماعى فى حد ذاته بوصفه عاملاً مختلفاً ومتمايزاً عن المستويات المطلقة لظروف الحياة يرتبط مع صحة بدنية منخفضة. لذلك فالوضع الاجتماعى المنخفض والتعامل بطرق غير محترمة تتسبب فى الضغط الاجتماعى الذى يؤدى إلى افتقاد الأمن بدرجة كبيرة، وانخفاض تقدير

الذات وزيادة الصراعات والعدوانية. وأنماط الحياة اليومية هذه لا ترتبط فقط مع ضعف الصحة البدنية إنما ترتبط كذلك مع وجود مستويات مرتفعة من المشكلات الانفعالية والسلوكية عند الأطفال الذين يعيشون فى الفقر.

(Beiser, Hou, Hyrinan and Tousignant, 2002)

كما تكشف دراسة بيزر وزملائه (Beiser, et al) كذلك أن الأثر الضار للفقر على الصحة العقلية للأطفال فى حالة الأطفال الكنديين والأسر التى لها تاريخ طويل من الهجرة، كان مستقرا وكان فى الأغلب أثر غير مباشر تم نقله بواسطة الوالد الواحد أو المنفرد، والوالدية غير الفاعلة والاكتئاب عند الوالدين وعدم قدرة الأسرة على أداء وظيفتها بطريقة صحيحة. على نقيض ذلك نجد أن الأطفال الذين ولدوا فى الخارج والذين لم يعيشوا فى كندا لمدة طويلة، وكانت احتمالات أن يعيشوا فى أسر فقيرة تكاد تصل لضعف الأطفال الآخرين، لكن مستويات المشكلات الانفعالية والسلوكية كانت أكثر انخفاضا. وقد فسر بيسر وزملاؤه ذلك بكون فقر هذه الأسر كان حالة مؤقتة، وقسمًا انتقاليًا من عملية إعادة الاستقرار أو الاستيطان، ولذلك كانت متغيرات عمليات الأسر مختلفة. وسوف تناقش العلاقة بين الحرمان والصحة العقلية للأطفال فيما بعد فى هذا الفصل.

٤-٤-٢-١ ملخص

ترتبط كل من زيادة أعداد الوفيات والصحة المعتلة عند الأطفال بانخفاض دخل الأسرة، وتزداد هذه العلاقة وتقوى فى حالة الأطفال السود وفى المجتمعات التى تكون بها درجة عالية من عدم المساواة. كما تكون الحوادث التى يتعرض لها الأطفال والجراح بدون حوادث أكثر ارتفاعا فى المناطق المحرومة التى قد ترتبط بالعيش فى ظروف حياة ضاغطة ومزمنة، وغياب الشبكات الاجتماعية الجيدة فى

هذه المجتمعات وضعف العلاقات داخل الأسر. وتكون آثار الفقر أكبر كثيرا فـــى حالة استمراره لفترات طويلة.

٤-٤-٣ النمو المعرفى والإنجازات التربوية

كما وصف أعلاه فيما يتعلق بالنواتج المادية، هناك العديد من الآثار السلبية أو الضارة (adverse) على نمو الطفل الذى يعيش خبرة الفقر. وهناك آثار أخـــرى على المجالات السلوكية والانفعالية – والمعرفية. (Mclioyd, 1998) وعنـــدما يـــتم التحكم فى الآثار المنقولة بواسطة الوراثة (Genetically)، فإن هناك أدلة من العديد من الدراسات التى استخدمت طرقًا ومنـــاهج مختلفـــة علـــى أن الأداء المعرفـــى والأكاديمى والاجتماعى – الانفعالى للأطفال يتأثر من العيش فى الفقر. والعلاقات بين المؤثرات معقدة. ويعتبر دخل الأسرة وموقعها أو وضعها بالنسبة للفقر منبئات مهمة ودالة لمعامل الذكاء (I. Q) عند الأطفال عمر خمس سنوات، حتـــى عنـــدما تفسر آثار تعليم الأم وبناء الأسرة والإثنية أو العرقية والمتغيرات الأخـــرى التـــى سبق أن وجد أنها ترتبط بالذكاء عند الأطفال.

(Duncan, Brooks Gunn and Klebanov, 1994).

"**كان الفقر عاملاً تنبؤيًا أهم وأقوى بكثير من تعليم الأم فيما يتعلق بـــذكاء الطفل**" إلا أن المستويات المنخفضة من تعليم الأم ترتبط بالفقر وبمستوى مـــنخفض من الاستثارة المعرفية (الأكاديمية واللغوية) فى البيئة المنزليـــة، وقـــد ارتبطـــت مستويات الاستثارة المعرفية بمعامل ذكاء الطفل

(Bradley; Whiteside, Mundfrom et al., 1994) (IQ).

ومن بين العوامل والمتغيرات الأخرى الموجودة بالبيـــت والتـــى تـــرتبط بالنمو المعرفى للطفل نجد المصادر والإمكانات المادية التى تقدم الاستثارة للـــتعلم، مثل اللعب التربوية والكتب **(Smith , Brooks – Gunn and Klebanov, 1997).**

- نقطة للمناقشة: ابحث وفكر وتأمل حول العوامل التى نوقشت أعلاه والتى ترتبط بمعامل الذكاء فى الظروف الاجتماعية – الاقتصادية الفقيرة، وكيف تتلاءم مع وتدخل فى نظم برونفنبرينر، Bronfenbrenner's Systems.

وتفوق آثار الفقر المستمر أو المتواصل على نمو وتطور أطفال ما قبل المدرسة كثيرا آثار الفقر المتقطع أو المؤقت، على الرغم من أن الأطفال الذين يمرون بخبرة أى من نوعى الفقر يحصلون على درجات أقل من الأطفال الذين لم يكونوا فقراء على الإطلاق (Duncan et al., 1994).

كما وجد دنكان ورفاقه كذلك أن خصائص وسمات المناطق المجاورة كانت كذلك مستمرة وطويلة الأجل. وبالنظر للمجتمع الأوسع، تكشف الدراسات الحديثة عن نتائج مقلقة ومزعجة مثل نتائج سوتون ترست (Sutton Trust) (Blander, Gregg and Machin, 2005) التى بينت أن الحراك الاجتماعى (Mobility) فى بريطانيا لم يتحسن خلال الثلاثين عام الماضية وهو أسوأ من أى دولة أوربية صناعية تشبه بريطانيا، والفجوة بين الفقر والغنى متقاربة فى بريطانيا والولايات المتحدة ولكنها تزداد إتساعا فى بريطانيا، لذلك فإن التوقعات بالنسبة للفقراء فى هذا البلد تبدو أسوأ من جميع الدول الأخرى التى درست. والأسباب الأساسية التى أعطيت لغياب الحراك الاجتماعى كانت تفاوت الفرص التربوية وزيادة الارتباط بين دخل الأسرة والإنجازات التربوية.

ويذكر تقرير حديث جدا صدر عن الحكومة البريطانية (Cabinet office, 2008) أدلة مختلفة توحى بأن التيار يعكس اتجاهه الآن، وأن مرونة الحراك الاجتماعى تزيد. والدليل المفتاحى والأساسى هو الدليل الذى تقدمه نتائج شهادة الثانوية العامة (G.C.E) الخاصة بالطلاب عمر ١٦ عامًا فى عام ٢٠٠٦، وتشير هذه النتائج إلى أن الخلفية الأسرية أقل أهمية لإنجاز الشباب اليوم عما كانت عليه فى حالة من ولدوا فى السبعينيات. وبينما تؤكد الحكومة أن هذه

النتائج تعكس الآثار الإيجابية لتدخلاتهم، يؤكد آخرون على أن النتائج لا تنفـــى ولا تستبعد حقيقة أن الحراك الاجتماعى فى بريطانيا هو أكثر انخفاضـــا عـــن جميـــع الدول الصناعية، وأن الفقر يزداد باستمرار **(Wutt, 2008)**

ويجعل تعقد المؤثرات والقياسات الممكنة وغيرها من العوامل المنهجيـــة من الصعوبة بمكان التوصل لنتائج غير قابلة للمناقشة فى هذا المجال، ولذلك فهناك احتياج لمزيد من الدراسات والبحوث.

٤-٤-٣-١ الإنجاز أو التحصيل الأكاديمى

يرتبط النمو والتطور العقليين بطبيعة الحال مـــع الإنجـــاز (التحـــصيل) الأكاديمى، وقد وجد أن الأطفال الفقراء يؤدون عند مستوى منخفض عن الأطفـــال الآخرين على العديد من مقاييس الإنجاز (التحـــصيل) بمـــا فـــى ذلـــك درجـــات الامتحانات وإعادة سنوات الدراسة والأعوام الدراسية التى استكملوها. وكان أعلى ارتباط مع الإنجاز (التحصيل) الأكاديمى هو الارتباط مـــع الـــدخل، الـــذى كـــان ارتباطه أعلى وأقوى من ارتباط وظيفة الوالدين وتعليم الوالدين التى ترتبط كـــذلك بالأداء الأكاديمى. وعند دراسة وبحث استمرارية الفقر **(Duration)** وجد كورينمـــار وميلر وسجاستاد سنة ١٩٩٥، **(Korenman, Miller and Sjaastad, 1995)** أن الفقر طويل الأمد كان له ارتباط كبير وأكثر قوة بكثير مع المشكلات اللفظيـــة والقـــراءة والمهارات الرياضية عن الوضع المالى الحالى، وذلك عند ضبط المتغيرات المعنية الأخرى. وقد اقترح العلماء أن سنوات ما قبل المدرسة هى مرحلة تزداد فيها كثيرا احتمالات معاناة آثار الفقر.

(Bronfen Brenner, Mcclell and, Werthington et al; 1996)

كما أن هذه الفترة هى أكثر الفترات التى تزداد فيهـــا احتمـــالات معانـــاة الطفل من خبرة الفقر.

وتوجد موصلات هذه الارتباطات بـــين الفقـــر والإنجـــاز أو التحـــصيل الأكاديمى فى المنزل والمدرســـة. وتوضح الدراسات أن سمات وخصائص الوالدية التى تتصف بغياب الدعم الانفعالى والاستثارة المعرفية تفسر ما بـــين ثلـــث إلـــى نصف المشكلات فى المجال اللفظى والقراءة والمهارات الرياضية بـــين الأطفـــال الذين يعانون من الفقر المستمر أو المتواصل **(Persistent).**

(Korenmal et al., 1995).

وحتى عندما يوجد تشابه فى التقدم بين الأطفال الفقراء والأغنيـــاء خـــلال فترة الدراسة، فإن ذلك يفقد فى الصيـــف، عندما لا تتوفر للأطفال الفقـــراء فـــرص للاستفادة من الإمكانيات المنزلية مثل الكمبيوتر والكتـــب والزيـــارات والـــرحلات الخارجية، **(Entwistle, Al;expander and Olson, 1997)** بينما يواصل الأطفـــال الآخرون تحقيق المكتسبات والإنجازات.

وقد تم التعرف على الفروق الإثنية أو العرقية فـــى ممارســـات القـــراءة بواسطة جولدبرج رييس وجاليمور فى عام ١٩٩٢:

(Goldenberg, Reese and Gallimore, 1992).

حيث لم يركز الوالدان الهايسبانيك **(Hispanic)** علـــى عوامـــل الفهـــم أو الدافعية، وإنما رأوا أن القراءة عملية ترجمة وحفظ عن ظهر قلب. وقـــد يترتـــب على هذا جعل أطفالهم ينظرون للقراءة بوصفها نشاطا ممـــلا بطبيعتـــه. وتكـــون للتوافق والتكامل بين ممارسات وطموحات البيت والمدرسة الخاصة بتربية أطفالهم أهمية فى استمرار ممارسة الأطفال لأنشطة أكاديمية مرتبطـــة خـــلال الإجـــازات الصيفية الطويلة. **(Serpell, Baker and Sonnen Schein, 2005).**

٤-٤-٣-٢ طموحات الوالدين

كما وصفت قبل ذلك فإن طموحات الأطفـــال بـــأدنى الطبقـــات الاجتماعيـــة والاقتصادية كانت أكثر انخفاضا عن تلك التى تخص أطفال الظروف الأفضل، وهـــى حقا وفى حقيقة الأمر كذلك. ويكون مطلوبا من الأطفال الذين ترجع أصولهم لطبقـــات

اجتماعية اقتصادية محرومة أن يكشفوا عن مزايا (Merits) تفوق الأطفال بالجماعات الأعلى يستطيعون تحقيق "موقف طبقية" مشابهة. (Flouri, 2006) لكن النتائج قد بينت أن طموحات الوالدين الخاصة بالإنجازات التربوية لأطفالهم فى حالة والدى الأطفال الذى يعيشون فى المناطق والظروف المحرومة لم تكن جميعها منخفضة.

وهى نتيجة لها أهميتها ودلالتها. وقد بين شون وبارسونز وساكير فى ٢٠٠٤، (Schoon, Parsons and Sacke, 20004) فى دراسة طويلة أجريت بالمملكة المتحدة، وتمت فيها مقارنة المراهقين بالطبقات الاجتماعية والاقتصادية المتميزة مع المراهقين بالطبقات الاجتماعية والاقتصادية المحرومة كشفت النتائج عن أن الطموحات الوالدية المرتفعة التى اتضحت عندما تمنى الوالدان أن يتخرج طفلهما فى المدرسة، يمكن أن تعمل بوصفها عامل حماية فى مواجهة الفشل الدراسى وانخفاض التوافق فى العمل وتدنى النتائج المرتبطة بضعف الصحة عند الشباب المحروم اجتماعيا واقتصاديًا.

وفى دراسة قام بها هيل وكاستيلينو ولاندفورد وآخرون بالولايات المتحدة فى عام ٢٠٠٤، (Hill, Castellino , Lansford et al., 2004)

تم التوصل لنتائج مختلفة. فى هذه الدراسة عملت الطموحات الوالدية بطريقة مختلفة فى الجماعات الاجتماعية الإثنية (العرقية) والجماعات الاجتماعية والاقتصادية. فكانت طموحات الوالدين مرتبطة ارتباطا أقوى بالإنجاز فى حالة الأفارقة الأمريكيين عنها فى حالة الأطفال الأمريكيين الأوربيين، وقد يرجع ذلك لأن هناك مصادر للتشجيع على الإنجاز فى المجموعة الأخيرة. لذلك كان الوالدان أكثر أهمية فى المجموعة الأولى. كما وجد هيل فى عام ٢٠٠١ (Hill, 2001) أن هناك انخفاضًا فى مشاركة أو تدخل (Involvement) الوالدين مع المدرسة فى حالة الوالدين الأفارقة الأمريكيين عنها فى حالة الوالدين الأمريكيين الأوربيين.

وكان أداء الأطفال الذين زاد تدخل والديهم السود مع المدرسة أكثر ارتفاعـــا فـــى الرياضيات.

أى أن الإثنية أو العرقية قد وصلت أو نقلت (Moderated) أو واءمــت العلاقة بين تدخل الوالدين، بما فى ذلك القيمة التى يضعونها على التربيـــة وأداء الأطفال فى الرياضيات.

وقد وجد برودى وفلور فى ١٩٩٨، **(Brody and Flor, 1998)** أن تنظيم الذات والكفاءة الاجتماعية فى المدرسة عند الأطفال الأفارقة الأمريكيين كان أكثـــر ارتفاعا، واتصف النمط الوالدى الذى كانوا يتعرضون له بمستويات مرتفعـــة مـــن الضبط، ولكن كذلك مع توفر الدفء، وقد وجد أن هذا النمط أو النموذج الوالـــدى يرتبط مع التكيف مع البيئة من جانب الأطفال السود فى سياقات أخرى.

وقد بين هيل وآخرون فى عام ٢٠٠٤ **(Hill et al., 2004)** أنه فى الأســـر التى تنتمى للمستوى الاجتماعى والاقتصادى (SES) المنخفض عملت الطموحـــات الوالدية المرتفعة على جعل أطفالهم يرغبون فى تحقيق الحراك إلى أعلى بدرجـــة، وإن لم يكن لها أثر على سلوكهم أو إنجازاتهم المدرسية. وقد يرجع هذا لحقيقة أن الوالدين مرتفعى الطموح لم تكن تتوفر لديهم مصادر أفضل لمساعدة أطفالهم على الإنجاز التربوى عما كان يتوفر لدى الوالدين الأقل طموحا. واحتمال آخر هو "أثر النائم: **The Sleeper Effect**" بمعنى أن الأثر على الإنجاز قد لا يظهـــر إلا علـــى المدى البعيد. وفى الجماعات ذات الوضع الاجتماعى الاقتصادى المرتفـــع، تعمـــل طموحات الوالدين الخاصة بأطفالهم بطريقـــة غيـــر مباشـــرة، وذلـــك بتخفـــيض المشكلات السلوكية عند الأطفال وتحسين الإنجاز لديهم.

وقد يرجع الفرق بين النتائج بالمملكة المتحدة والولايات المتحدة لاســـتخدام تعريفات مختلفة لتعريف الحرمان الاجتماعى والاقتصادى. وعلى الـــرغم مـــن أن مـــــصطلحات الفقـــــر والحرمـــــان والاســـــتبعاد الاجتمـــــاعي

(Poverty, Deprivation/ disadvantage and Social Exclusion) تستخدم كثيرا باعتبارها بدائل (Flouri, 2006 B) فإن التعريفات تحتاج لأن نأخذ فـي الاعتبـار الفرق بين انخفاض الدخل، وسوء نوعية أو أسلوب الحياة والعمليـات الاجتماعيـة التى تعمل فى هذه الظروف. وقد بينت دراسة دى جارمو وفورجاتس ومـارتينز، ١٩٩٩

(De Garma, Forgatch and Martinz, 1999) أن الطبقة الاجتماعية والفقر لهمـا علاقة مختلفة متمايزة مع الإنجاز الأكاديمى. فالطبقة الاجتماعية المنخفضة للوالدين (التى تعرف بالمهنة وتعليم الوالدين) قد تنبأت بالإنجاز الأكاديمى للأطفـال، بعـد ضبطها وتعديلها للضبط، بينما لم يستطع فقد الدخل عمل ذلك. كمـا أن التعريـف مهم كذلك فيما يتعلق بالطموحات التى يخلط كثيرا بينها وبين التوقعات فى التراث.

(Flouri, 2000).

وقد تؤثر طموحات الوالدين على الإنجازات التربوية للأطفال بعدة طـرق ومسارات مثل طموحات الطفل أو التوافق. وقد ترتبط طموحات الوالدين المرتفعة كذلك مع سلامة صحتهم العقلية، أو مشاركتهم لأطفالهم واستثمارهم فـيهم. ومـن ناحيـة أخـرى فـإن الأطفـال الـذين يـؤدون أداء تربويـا جيـدا (قـد تكـون لـديهم معامـل ذكـاء مرتفـع) قـد يـشجعون الطموحـات العالية عن والديهم، أى أن الأثر يكون كذلك من الطفل إلى الوالد.

(Richchie, Flouri and Buchanan, 2005)

ومن المحتمل كذلك أن ترتبط الطموحات المرتفعة للوالدين بشأن أطفالهما بأنشطة والدية دافئة ومثيرة، وهذه الأنشطة تزيد وتقوى التوافـق الجيـد وتخلـق الصمود والمقاومة (Resilance) لدى أطفال الظـروف الاجتماعيـة والاقتـصادية المحرومـة (Kim – Cohen, Moffitt, Caspi and Tailor, 2004) وتتفـق هـذه الدراسة الحديثة مع نتائج دراسة طولية قصيرة أجريت فى السبعينيات على أمهات وأطفال يعيشون فى ظروف مجحفة ومحرومة (Disadvantaged).

(McGlaughlin and Empson, 1979).

وهى الدراسة التى أبرزت أهمية الفروق الفردية (انظر دراسة الحالة (٥) فى عدد من خصائص الأمومة وسماتها).

دراسة الحالة (٥): الطموحات الوالدية ونمو وتطور الأطفال

درس مكجلوجلن وإمبسون فى عام (١٩٧٩)

(McGlaughlin and Empson, 1979).

نمو وتطور أطفال ما قبل المدرسة وتم سؤال الأمهات حول الآمال والطموحات التى يعلقنها على مستقبل أطفالهن. وقد وجد أن الأمهات كانت لديهن أفكار واضحة حول ما يرغبن لأطفالهن حتى عندما بلغ عمر أطفالهن من ١٢- ٣٠ شهرا، ولكن الأفكار كانت مختلفة حتى بالنسبة للأمهات من مستويات وظروف اجتماعية اقتصادية متشابهة، وقد استكمل هذا الفرق فى الأفكار بمدى واسع من التقدم النمائى عند الأطفال. وقد شارك فى هذه الدراسة أزواج من الأخوات وذلك لدراسة أوجه الشبه فى الأسرة داخل الجيل، ومن المثير أنه قد وجد بشكل عام أن أزواج الأخوات (Pairs of Sisters) لم تكن أكبر شبها لبعضهن البعض عن الأمهات غير المرتبطات. وكان تطور أطفالهن الذين كانوا أبناء خالات لم تكن متشابها. وكان عدد قليل من الأخوات شديد الشبه، وعدد قليل آخر غير متشابهًا بدرجة كبيرة والباقى لم يكن بينهم علاقات محددة فيما يتعلق بالطموحات الوالدية وأساليب اللعب مع أطفالهم. وكانت أهم المتغيرات المرتبطة بنمو الطفل وأكثرها دلالة مستوى الضغط فى الأسرة ودرجة المرض (القلق) عند الأمهات.

لذلك كانت حالة جودة ورفاهية الأسرة وبشكل خـــاص الأم هـــى الأكثر أهمية ودلالة عن مجرد أن يكونوا أعضاء فى نفس الأسرة (أسرة الأصل) أو مستوى الحرمان.

وقد تـــم الحـــصول علـــى نتـــائج مكجلـــوجلن وإمبـــسون لعـــام ١٩٧٩، (McGlaughlin and Empson, 1969) مرة أخرى بواسطة رتشى وآخـــرين فـــى ٢٠٠٥ (Ritche et al., 2005) أى بعد مرور ما يقرب من ثلاثين عامـــا، وبينـــت الأهمية القصوى للانتباه "**للفروق الفردية فى المعرفة والسلوك الخـــاص بـــالأم**" عند دراسة نمو وتطور الطفل. وسوف يناقش هذا مناقشة أوسع فيما بعد فى هـــذا الفصل عند معالجة الصمود ومقاومة الضغط (Resilience).

٤-٤-٣-٣ آثار المعلم

عامل آخر قد يؤثر على الأداء الأكاديمى للأطفال الفقراء هـــو اتجاهـــات المعلمين. فقد وجد أن المعلمين يؤثرون على طلابهم بالنظر للأطفال الفقراء نظرة أقل إيجابية وتكوين توقعات أقل وأكثر انخفاضا لإنجازاتهم عن الأطفال الآخرين.

(Alexander, Entwistle and Thomson, 1987).

كما يعامل المعلمون الأطفال الفقراء معاملة أقل إيجابية وتأييدا، ويوجهون لهم انتباها إيجابيا ودعما أقل وتقديم فرص تعلم أقل لهم. ونظرا لكون أطفال الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة، تزداد احتمالات وجود مشكلات الاستخراج أو التعبير الخارجى لديهم، فإنهم يكونون أقل ميلا للانتباه فى الفصل ولتنظيم وضـــبط انفعالاتهم أو الارتباط ارتباطا جيدا بزملائهم ورفاقهم، وجميعها تـــسهم فـــى الأداء المدرسى غير السوى وغير الجيد.

(McLelland , Morrison and Holmes, 2000).

والمعلمون بانتباههم للجوانب السلبية (Misdemeanours) وعــدم تقــديم فرص تعمل أفضل لهم يمكن أن يساهموا مساهمة إضافية لفشلهم الأكاديمى.

(Carr, Taylor and Robinson, 1991).

وقد كشفت دراسات أخرى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية يتلقون تدريسًا وتعليمًا أكاديميًا أقل من معلميهم. **(Arnold, 1997).**

٤-٤-٣-٤ أثر البيئة المنزلية

ويكون أقوى عند أطفال الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة عنهــا عند رفاقهم من أطفال الطبقات الأعلى. وتــوحى هــذه النتيجــة بــأن المهــارات المحورية الأساسية يلزم أن يتم تعليمها بطرق تتبنى وتشجع الاهتمام (عند جميــع الطبقات الاجتماعية والجماعات الإثنية (العرقية)) بما فى ذلك التعلم النشط. لــذلك يلزم أن تكون التدخلات مرنة فيما تستخدم من طرق، وأن تقوم على أساس معرفة وفهم لأكثر الطرق التى يفضلها الذكور والإناث والجماعــات الإثنيــة (العرقيــة) المختلفة حتى تمكن هذه التدخلات الجميع من الأداء عند أفضل مستوى ممكن.

وقد يتم نقل أو توصيل أثر الفقر على النمو أو التطور خــلال الــسنوات المبكرة من العمر عن طريق الوالدية غير الفاعلة، والبيئة المنزلية غيــر الكافيــة والتى ينتج عنها أن يكون الأطفال غير مستعدين للمدرسة عند السن الصحيحة، ثم يساعدون عندئذ بواسطة المعلمين مساعدة أقل من الآخرين.

(Alexander et al., 1997).

وسوف يجعلهم كل هذا يتأخرون أكثر وأكثر عن رفاقهم. ويكون أثر الفقر الذى يعانى منه الطفل خلال الخمس سنوات الأولى من حياته هــو خفــض عــدد

السنوات الدراسية التى يستكملها الطفل أكثر فى حالة الأمريكيين الأفارقة عنها فى حالة البيض، وقد تؤثر عن طريق تعطيل نمو وتطور مهارات الاستعداد للمدرسة.

(McLloyd, 1998).

تسهم البيئة المنزلية كذلك فى النجاح أو الفشل الأكاديمى. وهناك علاقة بين البيئة المنزلية المبكرة للطفل ونجاحه فى تعلم القراءة. على سبيل المثال ينبئ اهتمام الطفل المبكر بالكتب المصورة عند عمر (٢٠) شهرًا بإنجازات القراءة لديه فيما بعد **(Crain – Threson and Dale, 1992)** كما أن القراءة المشتركة بين الوالد والطفل فى السنوات المبكرة يمكن أن تنبئ كذلك بتعلمه للقراءة والكتابة والإنجازات التالية.

(Whitehurst and Lonigan, 1998).

وقد لا تحدث الأشياء والأنشطة السابقة كثيرا فى منازل الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة، وذلك لكون احتمالات توفر كتب مناسبة فى منازل هذه الطبقة تكون منخفضة. وقد وجد أن ما لا يزيد على نصف أطفال ما قبل المدرسة الذين يعيشون على المعونة الحكومية فقط فى الولايات المتحدة تتوفر لهم إمكانية وجود كتب فى منازلهم مقارنة مع ٩٧٪ من أطفال المهنيين

(Professionals) (McCormick and Mason, 1986).

وتتطور العلاقة بين المستوى الاجتماعى والاقتصادى (SES) والمهارات الأكاديمية مبكرا عن العلاقة بين المستوى الاجتماعى والاقتصادى والميل أو الدافعية (Arnold and Dectoroff , 2003) ولكل منها آثار مهمة على الإنجاز. بل إن العلاقة بين الميل والإنجاز تنمو وتقوى مع مرور الوقت.

(Wingfield, Eccles, Yoo et al., 1997).

كما تكون للغياب من المدرسة بسبب فترات المرض البدنى آثار سلبية كذلك على التعلم والقدرة على اللحاق بالرفاق والاستقرار فى المدرسة. ويمر أطفال الفقر بخبرة الصحة الضعيفة، وتكون حالتهم الصحية أضعف من الأطفال الآخرين (Crooke, 1995). كما أن عوامل الخطر (Risk Factor) الأخرى التى سبقت مناقشتها قبل ذلك مثل الولادة قبل موعدها وانخفاض الوزن عند الولادة والتعقيدات الأخرى التى قد تصاحب الولادة يزداد تكرار حدوثها كذلك فى تاريخ الأطفال الفقراء، ومثل هذه العوامل تتفاعل مع الظروف فى البيئة المنزلية، وتكون لها إما آثار أكبر أو أقل على النمو والتطور فى مرحلة الطفولة.

(Empson, 2004; Sameroff and Chandler, 1975).

وهناك فروق ترجع للعنصر (Racial) فى سهولة التأثر بهذه العوامل الخطرة التى ترتبط مع ارتفاع معدلات وفيات الأطفال الرضع السود عن البيض كما سبقت مناقشة ذلك. لذلك فإن ضعف الصحة عند الأطفال الفقراء يرتبط مع انخفاض النجاح التربوى عبر ممرات ومسارات متعددة مباشرة وغير مباشرة.

٤-٤-٣-٥ ملخص

يرتبط الفقر مع معامل الذكاء فى حالة الأطفال الصغار ارتباطا يفوق ارتباط الوضع الاجتماعى والاقتصادى (SES)، كما أن للفقر الدائم المستمر أقوى الآثار. وينطبق هذا كذلك على الأداء الأكاديمى الذى يرتبط مع غياب الاستثارة المعرفية والدعم الانفعالى أو الوجدانى من جانب الوالدين، وكذلك مع غياب المصادر أو الإمكانات المادية. لكن ما يتم تحقيقه أو إنجازه ليس منخفضا بشكل عام أو منتظم. فالطموحات الوالدية المرتفعة وتقديمها لبيئة دافئة ومثيرة لأطفالهما تعمل باعتبارها عوامل حامية، تحمى الأطفال، وبشكل خاص فى حالة الأطفال الأمريكيين الأفارقة. ويختلف نمط الحد الأقصى للوالدية بين الأسر السوداء والبيض نظرا لأن المستويات الأعلى من الضبط تكون أكثر حثا وتشجيعا لإنجاز

الطفل فى الأسر الأمريكية الأفريقية. كما أن سلوك المعلم كذلك مهم وله دلالة. وتضم العوامل المعنية والمهمة جميع مستويات نموذج برونفينبرينر للنظم الإيكولوجية (Bronfenbrenner ecological systems mode) لنمو وتطور الأطفال.

٤-٤-٤ النمو والتطور الانفعالى أو الوجدانى والسلوكى

كما سبق أن بينت قبل ذلك، تتأثر الصحة العقلية للأطفال كذلك بالتعرض لضغوط وقيود الفقر أثناء النمو والتطور. وقد كشفت عدة دراسات زيادة انتشار المشكلات الانفعالية والسلوكية بين الأطفال الفقراء وأطفال الطبقة الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة (SES) عنه بين أطفال الطبقة المتوسطة عند نفس الأعمار (e.g. Adams, Hilman, 1994) ولم تكشف الدراسات عن غياب الفروق الدالة إلا فى حالة الأطفال الصغار جدا. وتكون الفروق أكبر فى حالة مشكلات استخراج السلوك عنها فى حالة مشكلات استدخال السلوك.

لذلك فالمشكلات التى يعبر عنها خارجيا مثل: العراك والرفض وعدم الطاعة والاندفاع تحدث بدرجة وتكرار أكبر بين الأطفال الفقراء، كما أن هذه الفروق بين الطبقات المختلفة تزداد مع زيادة عمر الأطفال، ولذلك فهناك مشكلات استخراج أكثر نسبيا عند الأطفال الفقراء. (McLloyd, 1998) وتصبح نسبة أكبر من الأطفال الفقراء منحرفين انحرافا مزمنا فى أدنى الطبقات الاجتماعية: مثل هؤلاء الأطفال يكونون كذلك معرضين بدرجة كبيرة للإصابة باضطرابات السلوك.

ويرتبط المستوى الاجتماعى الاقتصادى (SES) مع عوامل خطر أو مخاطرة (Risk) أخرى لهذه المشاكل، بما فى ذلك تفكك الأسرة ومرض الوالدين نفسيا وحجم الأسرة (Arnold and Doctorof, 2003).

وكلما طالت مدة تعرض الأطفال لخبرة الفقر زاد انتشار مشكلات الاستدخال والاستخراج، (Internalizing and Externalizing) أى تلك المشكلات التى يعبر عنها داخليا وخارجيا. (McLloyd, 1998) وأكثر مشكلات الاستدخال حدوثا هى القلق والحزن والاكتئاب والانسحاب. ويبدو أن تكرار حدوث المشكلات يرتبط بالجيرة والمناطق المجاورة.

فى دراسة لأطفال ما قبل المدرسة وجد أن هناك مستويات أعلى من استخراج المشكلات عند الأطفال الذين يجاورون جيرانًا فقراء، وذلك بعد أن تؤخذ فى الاعتبار وتراعى المتغيرات الأسرية. (Jencks and Meyer, 1990) وأحد التفسيرات التى قدمت لذلك كون الوالدين لا يمنعان عدوان أطفالهما عندما يجاورون جيرانًا فقراء، نظرا لأن الأطفال فى هذه الحالة يجب أن يكونوا قادرين على الدفاع عن أنفسهم فى السياقات التى يزداد فيها العدوان والعنف. كما أن آثار جماعة الرفاق قد تعمل كذلك على زيادة مستويات الانحراف وارتفاعها والظهور المتأخر لاضطراب السلوك.

٤-٤-٤-١ تأثيرات الأسرة

من الممكن أن نتوقع كذلك أن تقع مشكلات استخراج أكثر فى حالة الأسرة الفقيرة، وذلك بسبب الطبيعة السلبية لكثير من التفاعلات بين الأفراد داخل كثير من تلك الأسر. وهناك دليل على زيادة ميل الوالدين لاستخدام وسائل وأساليب التهذيب والنظام العقابية وغير المتسقة، وكذلك لتجاهل حاجات أطفالهم للاعتماد.

(Dodge, Pettit and Bates, 1994).

وقد وجد مكلود وشاناهان فى ١٩٩٣ **(Mcleod and Shanahan, 1993)** فى دراستهما للأطفال عمر (٤-٨) سنوات أن أمهاتهم استخدمن العقاب البدنى كثيرا، وفى نفس الوقت كانت مستويات تدخلها ومشاركتها مع الأطفال منخفضة بشكل عام. كما أن اللطم أو الصفع كثيرا فى بعض السياقات يؤدى إلى علاقات

ضعيفة وسيئة بين الوالد والطفل، وقد يترتب عليه ظهور مشكلات سلوكية عند الأطفال.

لذلك فكثير من الآثار الانفعالية والسلوكية الضارة على الأطفال الذين يعيشون فى الفقر، هى آثار غير مباشرة تنقل بواسطة سلوكيات الوالدين وحالتهم العقلية.

وبالنسبة للبالغين الذين يعيشون فى ظروف الضغط المزمن مع وجود أحداث حياتية ضاغطة وسلبية أكثر من المعتاد، يكون هناك كفاح دائم للتصدى، ويكشف كثير من الوالدين عن هذا فى شكل تهيج وعدم تحمل وانخفاض عتبة فقد السيطرة والضبط على الانفعالات والانشغال فى الجدل وما هو أسوأ. وبالنسبة للأطفال الذين يكون والداهم مضغوطين بدرجة عالية، هناك صعوبات مشابهة مثل فقد الضبط وانعدام الفرص وغياب الأشياء الإيجابية التى ينتظرونها ويبحثون عنها ويؤدى كل هذا فى النهاية إلى وجود المشكلات الانفعالية عند كثير منهم. وقد دلل شو وإمرى فى عام ١٩٨٨ **(Show and Emery, 1988)** على الآثار السلبية للضغوط على الصحة النفسية للأطفال، عندما وجدوا أن أطفال المدارس منخفضى الدخل الذين مروا بخبرة وجود عدد كبير من الضغوط الأسرية، كان لديهم انخفاض فى قيمة الذات والمزيد من الصعوبات والمشكلات المستدخلة التى تصل لدرجة المرض.

٤-٤-٤-٢ آثار الجيرة

فى دراسة شو وإمرى، كان الأطفال متأثرين كذلك بالضغوط بالبيئة خارج المنزل، عوامل مثل العنف فى الجيرة وسقوط وانهيار المنازل ووجود قاذورات فى الشوارع، وقد ساهمت هذه الأشياء بدورها فى إصابتهم بصعوبات صحية عقلية. وقد ارتبطت المستويات المرتفعة لأعراض الضغوط التى تلى أو تأتى بعد

نوبات الصدمات (Post – Traumatic) مع الاتصال بـالعنف بـالجيرة، وبـشكل خاص فى حالة الفتيات المراهقات.

(Fitzpatrick and Boldizar, 1993).

والميكانزمات أو الأساليب التى تؤثر بها الجيرة على الأسر التـى تعـيش فيها مهمة لفهم آثار الفقر بالحضر **(Rural Poverty)**.

(Klebanov, Brooks – Gunn and Duncan, 1994).

فقد وجد كليبانوف ورفاقه أن فقر الجيرة قد ارتبط مع بيئة مادية لبيت أفقر وكذلك مع انخفاض مستوى دفء الأمومة. وقد تأمل كليبانوف ورفاقه وفكـروا أن يكون انخفاض دفء الأمومة تأقلما من جانب الأمهات، ومحاولة لتعلـيم أطفـالهن التوافق والتأقلم مع البيئة القاسية والخطرة كما أشارت الدراسات الإثنوجرافية لأسر الحضر الفقيرة. **(Jerrett, 1992)**.

وقد تكون الأمهات أقل حرارة بشكل عام لا أقل حرارة بوضوح فى تنشة أطفالهن فقط. **"لفقر الجيرة أثر إضافى يزيد علـى ويـضاف إلـى فقـر الأسـرة والمتغيرات الأسرية الأخرى"**. وقد اقترح كليبانوف أن هذا قد يرجع إلى نوع مـن "التنشئة الجماعية: **Collective Socialization**" التى تؤثر فيها الجيرة على الأمهات عن طريق توصيل ونقل المعايير والقيم. إلا أنه لم تكن هناك أية آثار للجيرة علـى تقديم خبرات التعلم للأطفال، وهو ما ارتبط مع إمكانيات ومصادر الأسـرة مثـل الدخل وتعليـم الوالدين وصغر حجم المنزل ومـهارات تصـدٍ أفـضل وزيـادة الدعم الاجتماعى.

وقد أيدت نتائج كليبانوف ورفاقه **(Klebanov et al., 1994)** الميكانزمـات الخاصة بالعدوى – قوة آثار الرفاق على سلوك الأفراد – والتنـشئة الاجتماعيـة،

حيث يمكن أن تؤثر الجيرة على الأطفال، وهو ما وجد فى الدراسات المبكرة. على سبيل المثال، (Brooks – Gunn , Duncan, Klebanor and Sealand, 1993) لكن فقر الجيرة لم يؤثر على اكتئاب الأمهات فى دراسة كليبانوف ورفاقه، وقد وجدوا بشكل عام؛ أن خصائص وسلوك الأمهات قد تأثرت بدرجة أكبر بالعوامل القريبة (Proximal) – الإمكانيات والمصادر المتوفرة للأم فى الأسرة.

٤-٤-٤-٣ التفاعلات بين الإثنية (العرقية) والجيرة والبيئات المنزلية

لقد وجد أن أطفال جماعات إثنية عرقية بعينها – الأفارقة الأمريكيين وهايسبانك – بالولايات المتحدة الأمريكية كانوا يتعرضون لأكثر أحداث الحياة ضغطا بأكثر المناطق المجاورة حرمانا.

(Attar, Guerra and Tolan, 1994).

وقد ارتبطت أحداث الحياة الضاغطة مع زيادة العدوان وارتفاع مستوياته فيما بعد، ولكنها قد تفاعلت مع الحرمان بالمناطق المحيطة، بحيث لم تكن الآثار دالة إلا فى حالة الأطفال الذين يعيشون فى أكثر المناطق المجاورة حرمانا. وقد وجدت الدراسات التى أجريت على الأطفال الأمريكيين الأفارقة الذين تربوا فى مثل هذه الجيرة، والذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٢ عامًا، أن هذه الظروف قد ارتبطت مع المستويات الأعلى والأكثر ارتفاعا من "انحراف المرتبطين بهم:

Deviant Peer affiliation, (Brody, Ge, Conger et al., 2001).

وهى السلوكيات المرتبطة مع الانحراف (Delinquency). ولكن أهم المتغيرات لمثل هذا الارتباط بالرفاق، كانت العوامل المرتبطة بالسلوك الوالدى

حيث ترتبط المشاركة الوالدية والوالدية الداعمة المغذية ارتباطـا عكسيا. بينمـا ترتبط الوالدية القاسية العنيفة وغير المتسقة ارتباطا إيجابيا مع التعامل والارتبـاط مع رفاق منحرفين.

وكانت آثار الوالدية السوية الجيدة أقوى وأكبر ما يمكن فى حالة الأطفـال الذين ينتمون لأسوأ الخلفيات. والعلاقة بين خصائص البيئة المنزلية ونمو وتطـور الطفل تكون أقوى فى حالة الفقر عنها فى حالة الإثنية أو العرقية.

(Bradley, Corwyn, McAdoo and Coll, 2001).

والفروق تكُون وظيفة مباشرة لعدم كفاية الأموال اللازمة للحصول علـى البضائع والخدمات التى تؤثر على جميع الجماعات الإثنية (العرقية)، كمـا أنهـا وظيفة غير مباشـرة للطريقـة التـى يتـصـدى بهـا الوالـدان لـضغـط الصعوبـات الاقتصادية.

وتختلف الجماعات الإثنية (العرقية) فيما يفعله الوالـدان وكيـف يقـضى الوقت فى الأسرة وطرق التبادل بين أعضائها. ولكل ثقافة إطار مرجعـى ثقـافى وهو الإطار الذى " يشير إلى الطريقة الصحيحة أو المثالية للسلوك داخل الثقافـة". **(Ogbu, 1994, p. 375)** التى ترشد، على سبيل المثال، الممارسات الوالدية. وفـى جميع الجماعات الإثنية أو العرقية، خفضت فرص تواصـل الأمهـات الفقيـرات تواصلا فاعلا كما قللت فرص كشفهن عن المحبة والنظام عن طريق التحـدث أو الإهمال. وقد ذكرت الأمهات الأفارقة الأمريكيات أنهن قد استخدمن اللطم والصفع، باستثناء حالات المجموعات العمرية – الأصغر (٩ سنوات أو أقل). ولكن عنـدما فصل الاستعداد لاستخدام اللطم عن تكرار الاستخدام، كانت الأمهات الأمريكيـات الأفارقة أقل عزلة اجتماعية عن الأمهات الأوربيات الأمريكيـات أو الهايـسبانك

الفقراء. وتشابهت جميع المجموعات فى قضاء قسم طويل من وقت الفراغ فى مشاهدة التليفزيون ومناقشة البرامج مع الخروج لمرات قليلة فقط.

وقد اقترح برادلى وآخرون فى عام ٢٠٠١ (Bradley et al., 2001) أن الممارسات الوالدية بالبيت قد تتأثر بالتصدى للتمييز والقهر أو المنع.

وقد تعمل الثقافة الأفريقية الأمريكية بطرق ما لحماية الأطفال من كثير من المخاطر والمغامرات بالحضر، وذلك لأن هذه الثقافة تؤكد وتركز على قوة الروابط الأسرية ومرونة الأدوار العائلية والتوجه نحو الإنجاز المرتفع وتقدير الذات الإيجابى والمعتقدات الدينية.

(Littlejohn – Blake and Darling, 1993).

لذلك فعلى سبيل المثال أن الارتباط بين أعراض الاكتئاب والإنجاز الدراسى لا يصل لنفس الدرجة المرتفعة فى حالة الأطفال الأمريكيين الأفارقة مقارنة معه فى حالة الأطفال القوقاز. وقد اقترح أرنولد ودوكستوروف فى عام ٢٠٠٣ **(Arnold and Doctoroff , 2003)** أن العلاقة بين المرونة والثقافة يجب أن تستكشف وتدرس فى دراسات جديدة، وذلك لأنه لم يتعرض لدراسة هذا المجال إلا عدد قليل من الدراسات والبحوث.

٤-٤-٤-٤ ملخص

ترتبط المشكلات الانفعالية والسلوكية مع الفقر، وتنقل فى كثير من الحالات عن طريق الضغط فى المنزل والتفاعلات السلبية والعقابية بين الوالد والطفل. كما أن العنف الموجود فى الجيرة له كذلك أثر سلبى على الأداء الاجتماعى والانفعالى للأطفال. وتقوم الوالدية السوية الجيدة كعامل حماية، وبشكل خاص بالنسبة للأطفال فى أسوأ البيئات، كما أن الروابط الأسرية القوية والجوانب والأبعاد الأخرى للثقافة الأفريقية تكون مفيدة للأطفال فى هذه الأسر.

- نقطة مناقشة: بالتركيز على خصائص الجماعات، هل لم توجه البحوث إلا اهتماما قليلا للميكانزمات الذاتية (الفردية) والميكانزمات بين الأفراد، حيث يمكن أن يتم نقل تأثير الفقر على نمو وتطور الأطفال؟ عليك أن تبحث وتفكر فى أى الميكانزمات قد تدخل فيما يتعلق بالأبعاد والجوانب المختلفة للنمو والتطور التى نوقشت أعلاه؟

٤-٥ الفروق الفردية فى الاستعداد للتأثر بالحرمان الاجتماعى

٤-٥-١ ما الصلابة أو المقاومة؟

على الرغم من الصعوبات التى تواجه النمو السليم والجيد للأطفال نتيجة للحرمان الاجتماعى، هناك أطفال يؤدون أداءً جيدًا على الرغم من الظروف الضارة والمعطلة التى يعيشون فيها.

(Rutter , 1979 ; Werner and Smith, 1982).

ويكشف هؤلاء الأطفال عن "**صمود أو صلابة**" أو قدرة على التغلب على مخاطر النمو الضعيف الناتج عن ظروفهم. وقد تنتج الصلابة أو المقاومة من خصائص وسمات الطفل نفسه أو من آثار تأتى من الأسرة، أو البيئة الأوسع التى تكون بيئات حامية. وتكشف الصلابة عن نفسها وتتضح عن طريق الكفاءة فى التأقلم بفاعلية مع تحديات البيئة الضارة ومع الصعوبات النمائية. ولكى يمكن التعرف على الصلابة عند طفل يلزم أن يكون قد تعرض لظرف شديد الضرر أو لتهديد شخصى له. وسوف تختلف المهام النمائية التى يلزم أن يكشف الطفل عن كفاءة فى تحقيقها من جماعة ثقافية لأخرى، وفى الثقافات الفرعية المختلفة، مما يخلق صعوبات فى الحكم على الصلابة عند مختلف الأطفال. على سبيل المثال

اقتـــرح أوجبو فـــى ١٩٨١ (Oghu, 1981) وأوجبـــــو وفوردهـــام فـــى ١٩٨٦ (Ojbu and Fordham, 1986) أن الشباب الأفريقى الأمريكى الذى يفيد كمـــا لـــو كان فى حارة اليهود (Ghetto) والذين لا تتوفر لهم إلا فرص قليلة فـــى المجتمـــع بشكل عام، يخلقون طرقا بديلة لتحقيق أهدافهم، وهى طرق قد لا تكـــون قانونيـــة، وقد تكون أهدافهم مختلفة، على سبيل المثال أن يكون زعيم "عصابة" بدلا مـــن أن يكون كابتنًا أو رئيسًا لفريق الشطرنج بالمدرسة. وقد يكـــون هـــذا تأقلمـــا شـــديد الملاءمة للنجاح فى البيئة التى يعيش فيها هؤلاء الناس.

ويتطلب التأقلم الناجح السيطرة على البيئـــة، ويـــرى هوايـــت فـــى ١٩٥٩، (White, 1959) أن هناك "نظاما انفعاليا للسيادة مبنى بداخل أجناسنا، ويشكل جـــزءا من بنائها الداخلى يكشف عن نفسه فى السعادة بالإنجازات فى الأنشطة المختلفة التى تحدث ابتداء من مرحلة الرضيع وتستمر بعد ذلك. وهناك عوامل عديـــدة ستـــساعد على تحقيق وإنجاز السيادة. ومن بين أهم العوامـــل العـــاملان التاليـــان: الارتبـــاط، (Attachment)؛ وتنظيم الذات، (Self Regulation)، وهناك أدلة كثيـــرة علـــى أن الارتباط الآمن فى بداية الحياة يمكن أن يتنبأ بالسيادة على المهام فيما بعد فى كل من المجالات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية. (Carlson and Srorfe, 1995).

وترتبط القدرة على التنظيم الـــذاتى للـــسلوك والانفعـــالات مـــع انخفـــاض الاستجابة للضغـــط. ومع زيـــادة الضبـــط الذاتى للانتبـــاه والـــسلـــوك وارتفـــاع الكفاءة الاجتماعية.

(Elsenberge, Fabes, Shepard et al., 1997).

كما ترتبط الكفاءة الاجتماعية مع العلاقات الجيدة بالرفـــاق. وجميـــع هـــذه الخصائص والسمات، إذا ما طورت تطورا جيدا، ســـوف تـــساعد الطفـــل علـــى التصدى بطريقة أفضل مع ضغوط ومشكلات وصـــعوبات الحيـــاة فـــى الفقـــر.

وفى النهاية، فإن تلك القدرات تتطور عن طريق جهود الوالدين ذوى الكفاءة الذين يرعون والذين يكونـــون حاسمـــين وأســـاسيين فى حماية أطفـــالهم مـــن النمـــو والتطور الضعيف.

٤-٥-٢ الصلابة أو المقاومة عند الوالدين

لقد نوقشت كفاءة الوالدين فى حماية أطفالهم من الآثار شديدة السلبية للفقر فيما سبق عند عرض دراسة كيمبسون فى عام ١٩٩٦ (Kempson, 1996) حـــول مداخل الوالدين فى إدارة الأموال والتسوق وتقـــديم الطعـــام والأنـــشطة العمليـــة الأخرى. وبالإضافة لكون هذه الأنشطة مهمة فى المحافظة على صـــحة الأطفـــال وحمايتها وجعل احتمالات أن يكون الأطفال كبش فداء من جانب رفاقهم فيما يتعلق بملابسهم وعدم توفر أموال للإنفاق عند الحد الأدنى، فإن هـــذه الأنـــشطة تكـــشف وتعبر عن حب الوالدين ورعايتهم لأطفالهم. وعلى الرغم من أن بعـــض الأســـر كانت أكثر كفاءة عن البعض الآخر فى تقديم أفضل ما يمكن لأطفالهم فـــى حـــدود الدخل المنخفض، فإن الاقتصاد فى استخدام التدفئة والإضاءة قد مورست فى كـــل منزل فقير تقريبا. وقد أثرت ظروف البرد التى نتجت عن ذلك على مشاعر الناس وإحساسهم بقيمتهم والحالة المزاجية لهم والقدرة على التغلب على العدوى. وتنـــتج أمراض الجهاز التنفسى بشكل خاص من عدم كفاية ظروف المعيشة.

(Brabak et al., 1995 ; Sprngers et al., 2000).

تسهم جميع العوامل مثل فقر المنازل (أو عدم وجود منـــازل) وضـــعف الصحة وفقر الوجبات فى مشكلات الصحة العقلية. ويؤدى القلق المتواصل حـــول جعل النهايات تتلاقى، تسديد الفواتير وإطعام الأسرة إلى الضغط والاكتئاب واليأس

عند مستويات أعلى من المتوسط. ولا تكون مشاعر فقد الأمل والاكتئاب مرغوبًـا فيها عندما لا يكون هناك طريق حقيقى للهرب من مصيدة الفقر. والمشاعر الوالدية هذه تؤثر كذلك على باقى أعضاء الأسرة. كما أن أولئك الذين يعانون الفقر يكونون كذلك غير قادرين على الهرب بالخروج والاستمتاع بالوظائف الاجتماعيـة: فهـم على حافة المجتمع ومؤسساته لأن جميع هذه الأنشطة تكلف أموالا. وتكون حيـاة كل من البالغين والأطفال حياة عزلة اجتماعية ولا تزيد على مجرد الوجود.

(Morrow, 2001).

وكما وجدت كيمبسون فى ١٩٩٦ **(Kempson, 1996)**، فإن وصمة الفقر فى مجتمع متيسر قد يكون لها أثر أكبر على خبرات الأطفال وعلاقاتهم مـع الأطفـال الآخرين، ويرجع ذلك جزئيا لكون الأطفال الآخرين يمكن أن يكونوا قساة فى التهكم أو الإساءة إلى أى شخص عندما يدركون أنه مختلف عنهم أو أقل منهم.

لذلك يبذل كثير من الوالدين جهودا كبيرة لحماية أطفالهم مـن الخبـرات السلبية مع الأطفال الآخرين. وعندما عقدت كمبسون مقابلات مع الأطفال الفقـراء وجدت أن كثيرًا منهم قد مر بخبرة الاستهزاء والاحتقـار مـن جانـب الأطفـال الآخرين: وعند سؤالهم عما يحدث عندما لا يرتدون ملابس تشبه ملابس أصدقائهم قالوا: سوف تشعر أنك متروك. فهم يتشاجرون معك ويذكرون أشياء سيئة مثـل: أنت تشترى أحذيتك من "البقشيش" وأشياء أخرى مثل ذلك. **(P. 67)**.

وقد يستغنى كثير من الأسر عن شراء أشياء لأنفسهم وحتى شراء الطعـام لكى يستطيعوا شراء أنواع الملابس الصحيحة الجيدة والمطلوبة لأطفـالهم حتـى لا يعانون وصمة كونهم مختلفين. لذلك فإن أغلب الأسر تقوم بأقصى ما تـستطيع لحماية أطفالهم من أسوأ الآثار السلبية للعيش فى الفقر، ولكنهم يختلفون فى الدرجة التى يستطيعون القيام بها. ويرجع هـذا جزئيـا لقـدرات الوالـدين الشخـصية،

كما تطورت فى خبراتهم وتعليمهم وعملهم، وعلاقاتهم هم أنفسهم مـــع الآخـــرين، وجزئيا لمعتقداتهم وممارساتهم فى رعاية وتربيـــة الطفـــل. وإذا كانـــت العلاقـــة الزوجية للوالدين علاقة جيدة وتتوفر لديهم علاقات داعمة مع الأعضاء الآخـــرين بالأسرة والأصدقاء والجيران، فإنهم يبنون تقدير الذات والإيمان بالذات واتجاهـــات إيجابية بأنهم يستطيعون مساعدة أطفالهم على تطـــوير الـــصلابة والمقاومـــة، وأن يكونوا ناجحين على الرغم من الظروف السلبية لحياتهم. مثل هذه العوامل تكـــون فاعلة فى جميع الجماعات الإثنية (العرقية).

٤-٥-٣ الصلابة عند الأطفال

تعد طبيعة العلاقة بين الوالد والطفل واحدا من أفضل المنبئـــات بـــصلابة وقوة مقاومة الطفل لظروف الحياة الضاغطة. وقد وجـــد وايمـــان وكـــوين وروك وآخرون فى عام ١٩٩٩، **(Wyman , Cowen , Work et al., 1999)** فى عينة من الأطفال منخفضى الدخل فى دراستهم أن ما أطلقـــوا عليـــه "المـــشاركة المغذيـــة: **Nurturant Involvement**" – التقارب الانفعالى أو الوجدانى والزمن الذى يقضى مع الأطفال بواسطة راعٍ أولى أو أصلى، كانت فاعلة فى مساعدة الأطفـــال علـــى التصدى. مثل هذه الوالدية من المحتمل أن تكون نتاجًا لارتباط آمن بـــين الراعـــى والطفل الرضيع (وهو ارتباط يكون الطفل قد طور بالفعل خبرة السيطرة والـــسيادة فى محاولة إشباع أو تحقيق الإشباع لحاجاته عن طريق شغل انتباه راعٍ مـــستجيب له. وتساعد علاقة الارتباط **(Attachment)** على التنظيم الذاتى للانفعال عند الطفل والنمو المعرفى، وذلك بتقديم قاعدة آمنة يمكن للطفل الرضـــيع أن ينطلـــق منهـــا ليستطلع البيئة. مثل هذه العلاقات الجيدة يمكن أن تكون منبئة بالنجاح فـــى المهـــام النمائية اللاحقة عند الأطفال الدارجين والأطفال الأكبر عمرا.

وقد بينت الدراسات الطولية التى قام بها ماستين فى عام ١٩٩٤ (Masten, 1994) حول التأقلم الناجح للأطفال المراهقين الذين يتصفون بالكفاءة أهمية العلاقات بين الطفل ومن يقدم له الرعاية. والتمشى المبكر أو الطاعة لمطالب من يقدم الرعاية والسلوك قبل الاجتماعى، وهى سلوكيات يمكن توقعها عند الأطفال الذين حققوا الارتباط الآمن تفتح الطريق للأداء الاجتماعى الناجح فيما بعد. كما أن التمشى مع القواعد الاجتماعية يرتبط مع وجود راعى حساس منسق ودافئ ولكنه فى نفس الوقت والد حازم، بينما ترتبط طرق القوة والتسلط (Power – Assertive)، وبشكل خاص عندما تصاحب العنف، مع سلوك أكثر سلبية وانحرافا (Schaffer, 1996) وتعتمد العلاقات مع الرفاق على الأداء الاجتماعى للطفل، وهذا بدوره لا يؤثر فقط على الشعور بأحوال جيدة (Well – being) وإنما كذلك مع التوافق أو عدم التوافق فيما بعد، وكذلك مع النواتج والمستتبعات التربوية. ونظرا لأن تنظيم الذات يبدو أنه يرتبط ارتباطا شديدا مع العلاقة المبكرة بين الطفل والوالد، لذلك فإن التدخل لمساعدة هذه العلاقات المبكرة عندما يكون ذلك ضروريًا، يمكن أن يساعد على تطوير مهارات مهمة للأداء الناجح فى الجوانب المختلفة للحياة.

وترتبط العوامل الإضافية الأخرى التى تحمى الطفل بالأسرة، فالدعم الاجتماعى للوالدين يتنبأ بالصمود والمقاومة عند الأطفال الذين تربوا فى ظروف اجتماعية واقتصادية مجحفة أو محرومة.

(Runyan, Hunter, Socolar et al., 1998).

وقد ينقل الأثر عن طريق سلوك الوالدين، مثل التعبير عن الدفء والحب.

(Mason , Cauce, Gonzales et al, 1994).

وخبرات التعلم التى تقدم. **(Klebanor, et al., 1994).**

وقد يعمل الدعم الاجتماعى كذلك على خفض أثر الضغوط الموجــودة فـــى البيئة على الوالدين، وعلى المحافظة على ثقــتهم فـــى قـــدرات الوالديـــة لـــديهم. (Cutrona, Trolutman, 1996) ويرتبط غياب الدعم الاجتماعى مع زيادة مخاطر إساءة معاملة الطفل فى الأسر الهشة.

وتضم العوامل الخاصة بالطفل التى ترتبط مع المقاومة والتصدى النـــاجح فى الظروف السيئة، سمات شخصية الطفل وقدرة الطفل العقلية. فالطفـــل حـــسن الطباع الاجتماعى يميل لأن يكون صامتا ومقاوما للمـــساوئ المرتبطـــة بالوضـــع الاجتماعى والاقتصادى المنخفض، (Werner and Smith, 1992) والأطفال الذين يتجهون للحياة إتجاها إيجابيا، يتصفون بالفضول الأكاديمى ولديهم ثقة ويميلون لأن يتصفوا بالكفاءة.

(Caspi , Henry , McGee et al., 1995).

وترتبط النتائج والمستتبعات المعرفية بمدى انشغال الأم فى أنشطة مثيـــرة معرفيا مع الأطفـــال، (Cowen , Wyman, Work and Parker, 1990) كمـــا أن هؤلاء الأطفال سيكونون فيما بعد أكثر صـــمودا لـــضغوط الظـــروف المجحفـــة والمحرومة اجتماعيا واقتصاديا التى يعيشون فيها.

والأطفال الذين يأتون من منازل أو بيوت مثيرة معرفيا يكونـــون كـــذلك محميين من المشكلات الانفعالية والسلوكية.

(Linver, Brooks – Gunn and Kohen, 2002).

ويكون من الأسهل على الوالد ممارسة الوالدية مع الأطفال الذين يـــسهل الارتباط معهم والذين يتصفون بالقدرة على التأقلم مع الظروف مبكرا فى حيـــاتهم، كما يكون من الأسهل على الوالد كذلك إقامة علاقة دافئة وعلاقة محبة. لذلك تزداد

احتمالات استفادتهم من النمط الوالدى الذى يكون أكثر الأنماط قدرة علـــى التـــأقلم الناجح مع ظروف الحياة.

"لذلك فالنظم الثلاثة الأساسية للتأقلم التى تشجع تطوير الكفاءة، حتى فى الظروف غير الملائمة، (Master and Cousworth, 1998) تنتج عن أو تنبع من علاقات والدية صحية، ودافئة ومحددة (Structured) ونمـــو أو تطـــور معرفـــى وأداء عقلى جيد وتنظيم ذاتى للانتباه والانفعال والسلوك"

وتكشف البحوث السلوكية الوراثية أو الجينية (Genetic) عن وجود أثـــر جينى هائل فى تأقلم الأطفال الناجح للحرمان الاجتماعى الاقتصادى. ويرجع ذلـــك لكون خصائص الأطفال وسماتهم مثل الحالة المزاجية والـــسلوك الـــذكى تتـــأثران بالجينات (على سبيل المثـــال: Plomin and Bergeman, 1991). وهنـــاك كـــذلك اقتراح بأن احتمالات العيش فى حرمان اجتماعى واقتصادى تحدد جزئيا بواســـطة جينات الوالدين.

(Plomin, Defries, McClearn and McGuffin , 2001).

لذلك يمكن توقع أن تصدى الأطفال ومقـــاومتهم للحرمـــان الاجتمـــاعى - الاقتصادى يتأثر كذلك جزئيا بعمل الجينات. فالنمو والتطور المعرفى الجيد يساعد على التصدى للمشكلات والصعاب ومقاومتها. وقد وجـــد برونجـــارت وفـــولككر وبلومين فى ١٩٩٢ (Braungart, Fuller and Plomin, 1992) أن العوامل الجينية تنقل الارتباط بين البيئة المنزلية والتطور المعرفى للأطفال الصغار.

وقد وجد كذلك، فيما يتعلق بالمؤثرات الجينية والبيئية على معظم مجالات النمو والتطور، أن المؤثرات البيئية غير المشتركة وهى المؤثرات البيئية البـــارزة (Salient)، تفسر ما يقرب من ٦٠٪ من الاختلاف. ويعنى هذا أن المؤثرات "البيئية

التى تؤثر على النمو والتطور تعمل لجعل الأطفال الذين ينمون فـــى نفـس الأســـرة لا يشبهون بعضهم البعض بدرجة تفوق الأطفال الذين ينمون فى الأســـر المختلفـــة"، (Plomin et al., 2001 , p. 298)، ويترتب على هذا أنه لا يمكن افتراض أن جميــع الأطفال فى الأسرة سيكونون متصدين مقاومين للآثار السلبية للفقر. وقد يرجع جزء من الآثار البيئية غير المشتركة لخطأ فى القياس. وتختلف تقـــارير الإخـــوة حـــول معاملة الوالدين لهم بطرق مختلفة كثيرًا عن تقارير الوالدين التى تؤكد علـــى أنهـــم يعاملون جميع أطفالهم معاملة واحدة. وقد بين ريس ونيدير هيسر وهيسرنج وبلـــومين فـــى عـــام ٢٠٠٠، (Reiss, Neiderhisher, Hethering and Plomain, 2000) أن التغيرات فى القياس تكون لها أهمية هائلة.

والتفاعلات بين المؤشرات الجينية والبيئية مهمة ودالة للعمليات الداخلة فى الصمود أو المقاومة. وهناك أدلة غزيـــرة (Kim- Cohen et al., 2004) علـــى أن العمليات البيئية تعمل لتخلق علاقات بين العوامل البيئية والصمود أو المقاومة: كما تنتج التدخلات البيئية تغيرات بيئية ومن ثم تؤثر على صمود الأطفال. وقد كـــشفت دراسة كيم – كوهين وآخرين (Kim-cohen et al) للأطفال الـــذين ينمـــون فـــى ظروف الحرمان الاجتماعى الاقتصادى عن كلا العوامل الجينية والبيئية التى تعمل فى عمليات الحماية للأطفال، وأن العوامل الجينية أضافت إلى العوامل البيئية فـــى تحقيق الصمود.

وبشكل عام يزداد احتمال أن يكون للأطفال المتـــصدين المقـــاومين والـــد صامد متعاون يربطهم به ارتباط آمن وعلاقات دافئة مغذية، مثل هؤلاء الأطفـــال سيكون لهم تنظيم ذاتى جيد ومهارات اجتماعية وعلاقات طيبة وجيدة مع الرفـــاق. والأطفال الصامدون المقاومون تحميهم الاستثارة المعرفية لبيئتهم المنزلية، وهـــى البيئة التى تدعم وتساعد على تحقيق تطور معرفى وتربوى جيد. وتجعل الشخصية الإيجابية والمتناغمة لهؤلاء الأطفال من السهل عليهم أن يترابطوا، بحيث يمكـــنهم

الاستفادة من العلاقات الداعمة فى جميع شبكاتهم الاجتماعيـــة. وبالإضـــافة إلـــى المؤثرات البيئية سيجعل البناء الجينى بعض الأطفـــال مـــستعدين (Predisposed) مسبقا لتطوير خصائص الصمود أو المقاومة.

٤-٥-٤ ملخص

من أهم العوامل التى تسهل وتيسر تطوير الصمود أو المقاومة، حتى فـــى الظروف غير الملائمة هى:

- علاقة صحية، دافئة ومتشكلة بين الطفل والوالد.
- النمو المعرفى والأداء العقلى الجيد.
- التنظيم الذاتى للانتباه والانفعال والسلوك.

وهناك مكون جينى قوى للتأقلم الناجح فى الظروف الصعبة. والدعم الاجتماعى للوالدين مهم كذلك. وقد وجد أن الجماعات الإثنية أو العرقية المختلفة قد تتطلب سمات وخصائص مختلفة للأطفال لكى يستطيعوا أن يـــصبحوا متـــصدين مقـــاومين، لـــذلك فالسياق الثقافى يؤثر كذلك على اكتساب وتطور التصدى عند الأطفال.

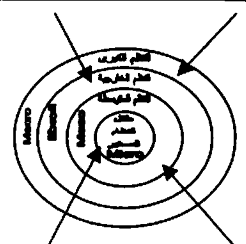
٤ـ٦ إطار مرجعى نظرى لنمو وتطور الطفل فى ظروف الفقر

لقد أصبح مدخل برونفينبرينر، (Bronfenbrenner, 1979) الإيكولـــوجى يستخدم استخداما متزايدا باعتباره إطارًا مرجعيًا تكامليًا لفهم الاختلافات فى نمـــو وتطور الطفل فى مدى من السياقات داخل المجتمعات، عادة داخل الدول المتقدمة.

ويوضح الشكل (٤ – ١) كيف يربط نموذج النظم عند برونفينبرينر عـــددا من المتغيرات (نوقشت قبل ذلك فى هذا الفصل)، عنـــد المـــستويات الإيكولوجيـــة المختلفة، التى تم التدليل إمبريقيا على أن لها دلالة لنمو وتطور الطفل فى الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحرومة.

ويجب أن نحتفظ فى أذهاننا ونميز بوضوح بين الفقر فى حد ذاته والحرمان الاجتماعى، التى تجتمع كثيرا وتوجد معًا فى كثير من الأحيـــان لكنهـــا لا توجـــد بالضرورة فى الأسر التى تعيش فى هذه الظروف.

Exo Systems النظم الخارجية	Macro Systems النظم الكبرى
الخدمات المجتمعية ، Community Serrices □ على سبيل المثال نوادي الشباب ، الرياضيات التي يمكن تحمل رسومها ومراكز الأسر. **النظام التعليمى Educational System** □ غياب إمكانية اختيار المدارس. □ مدارس ذات مستوى إنجاز منخفض. □ السفر لمسافات طويلة للوصول للمدرسة. **وسائل الاتصال، Mass Media** □ نقل صور للحياة تختلف كثيرا عن خبرات الأطفال الخاصة. □ كثرة العنف. □ الإعلان عن سلع لا يمكن الحصول عليها. □ جعل العلاقات غير الوظيفية وغير الجيدة هي المعيار.	**الأيديولوجيا، Ideology** □ الفردية أو الكلية Individualism Collectivism □ الاستقلال أو الترابط □ الإنجاز الشخصي أو الإنجاز المشترك **القيم الاجتماعية Social Valucs** □ مدى ماديتها Matevialistic □ مدى التبديد □ مدى تحقيقها لنفع الغير Altruistic **نظم المعتقدات** □ الارتباط بين الجمال والجودة. □ التوفيق بين الشهرة والنجاح. □ كونها عن الجماعات لمختلفة على سبيل لمثال لفقير لذي يستحق.



Micro Systems النظم الصغرى	Meso Systems النظم المتوسطة
الطفل في الأسرة □ أسرة ذات حجم كبير/ الأب المنفرد. □ البطالة / دخل منخفض. □ تعليم الوالد عند الحد الأدنى. □ غياب الأب على سبيل المثال في السجن . □ العرقية أو الإثنية. □ العلاقات – سلبية ، مهملة. □ التوقعات منخفضة (توقعات الوالدين للطفل أو الطفل للوالدين). **المنزل** □ ضغط عال – جاد ومستمر. □ غياب المصادر والإمكانات المادية. □ غياب الدعم النفسي للأسرة. □ عدم توفر وقت للطفل الفرد. □ الضجيج والفوضى. **المدرسة** □ مسافة كبيرة وأداء فقير. □ تغير سريع ومرتفع للمعلمين. □ انخفاض لتوقعات الخاصة بالطفل في الفقر. □ غياب الانتباه للأطفال ذوي المشكلات السلوكية. □ غياب الصداقة / المناكفة.	**العلاقات بين المنزل والمدرسة** □ الفروق والاختلافات الثقافية. □ التوقعات الخاصة بالنوع Gender. □ الأهداف المختلفة. **المنزل والجيرة** □ العنف بالجيرة والمنزل. □ عنف الجيرة والصحة العقلية. □ غياب الدعم الاجتماعي أو وجوده. □ غياب الخدمات amenities مثل المحال والصيدليات. □ عدم توفر أماكن للعب بالخارج. **الأسرة النواة والأسرة الممتدة** □ داعمة أو غير ذلك على سبيل المثال لخدمات والأموال.

الشكل ٤-١ نموذج برونفينبرينر لعام (١٩٧٩) الاجتماعى الاقتصادى مطبقا على المتغيرات الثقافية والوضع الاجتماعى والاقتصادى

Bronfenberenner's (1979) Applied to Cultural Variables and SES

وقد تم التأكيد فيما سبق على أهمية الفروق بين الأفراد، كما وضح تماما أن بعض الأفراد والأسر يستطيعون الصمود والمقاومة بدرجة هائلة للآثار السلبية المحتملة للحياة فى الفقر، بصرف النظر عن كونه فقرًا مطلقًا أم نسبيًا. وقد عولج مفهوم الصمود أو المقاومة (Recilience) فى المدخل النظرى لليسنتس وسيشيتى فى ١٩٩٨، (Lynch and Cicchetti, 1998) وهو المدخل الذى يجمع بين مدخل برونفينبرينير الأيكولوجى والمدخل الانتقالى لساميروف وتشاندلر،

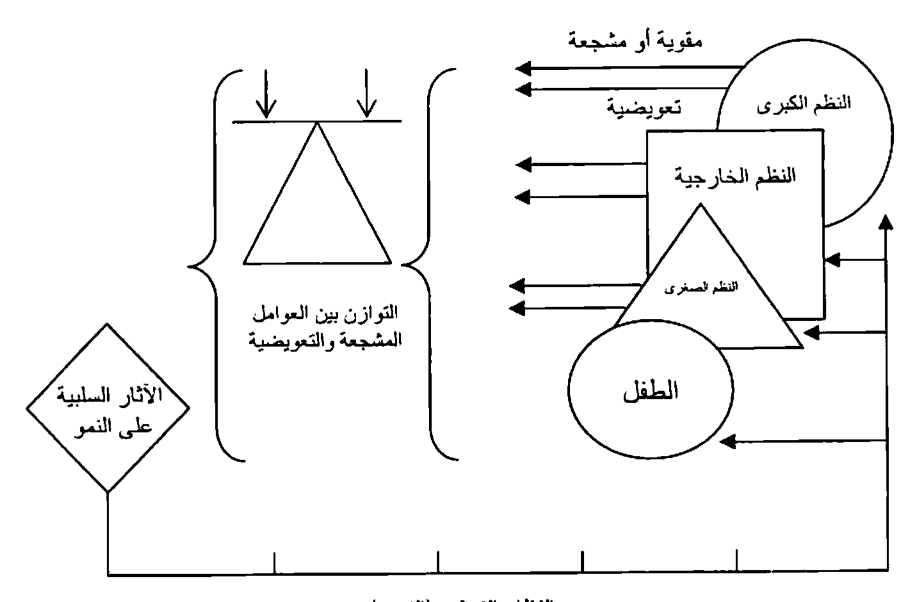
(Bronfenbrenner;s ecological approach and Sameroff and Chandler's Transactional approach) (Sameroff, 1991 ; Sameroff and Chandler, 1975)

والمدخل الأخير قد وصف مبكرا فى هذا الفصل. وقد استخدم هذا المدخل الأيكولوجى الانتقالى (ET) لتقديم تفسير للاختلافات فى نمو وتطور الطفل فى مدى من الظروف، وبشكل خاص فيما يتعلق بإساءة معاملة الطفل والعنف فى المجتمع.

(Lynch and Cichetti, 1998).

(انظر كذلك الفصل الثانى)

ويوضح الشكل (٤ - ٢) تطبيقا ممكنا لمدخل (ET) فى السياق الثقافى الخاص بالفقر، حيث تعكس كثير من العوامل الداعمة والمشجعة والتعويضية التى تم التعرف عليها، الفروق الفردية فى الصمود والصلابة فى مواجهة تقلبات ومشكلات الفقر.



النظام الزمني (الزمن)

على سبيل المثال استمرار الفقر المرتبط

مع آثار أكثر سلبية على نمو الطفل وتطوره

العوامل المثيرة Potentiating	**العوامل التعويضية**
◻ الضغط عند الوالدين / وضغط الإكساب ثقافة مغايرة.	◻ ارتفاع الطموحات الوالدية الخاصة بالطفل.
◻ استفادة الوالدين وممارستهما (الإثنية والتنوع).	◻ الارتباط الآمن.
◻ الجيرة ذات المؤشرات الدالة على الحرمان.	◻ تفاعلات أسرية إيجابية.
◻ بطالة الذكور (عدم عملهم).	◻ علاقات إيجابية متناغمة ومنسجمة بين الوالد والطفل.
◻ انخفاض تعليم الأم.	◻ الدعم الاجتماعي.
◻ الوالدية التي تعاقب وتمارس العنف.	◻ صمود مرتفع عند الطفل على سبيل المثال ارتفاع الضبط الذاتي وشخصية إيجابية.
◻ انخفاض الصمود والمقاومة عند الطفل على سبيل المثال ضعف تنظيم الذات.	

وقد كتب برونفينبرينر في (٢٠٠٥) (Bronfenbrenner, 2005)

عن الإهمال المتزايد للأطفال فى الأسر الأمريكية ربما انفـصال الأجيـال، بحيث يصبح الأطفال والشباب الصغار أكثر "توجها نحو الرفـاق"، مثـل هـؤلاء الأطفال الذين يمرون بخبرة غياب الانتباه والاهتمام والرعاية فى المنزل يميلـون لأن يكونوا على النحو التالى:

- متشائمين بالنسبة للمستقبل.
- أقل تحملا للمسئولية ويفتقدوا القدرة على القيادة.
- أكثر ميلا للانشغال فى السلوك المضاد للمجتمع والأفعال المنحرفة.

كما ذكر برونفينبرينر فى ١٩٨٥ و ٢٠٠٥.

(Bronfenbrenner, 1985, 2005).

إن الضغوط الأساسية الخاصة بالطفولة كانت ضغوطاً مالية (الفقر)، عمـل الوالدين لساعات طويلة والجيرة العنيفة وعدم الثقة. وبين برونفينبرينر أن أفـضل طريقة لتحقيق مستقبل أفضل للأطفال الذين يعيشون فى هذه الظروف هـى؛ قيـام الحكومة بإدخال نظام عمل تقل فيه ساعات العمل، وزيادة عدد النساء فى مراكـز السلطة وتغيير نفسية للمجتمع من "نموذج عاجز: **Deficit Model**" إلى "أبنية جديدة تؤكد على اكساب القوة (**Empowerment**) والمبادرة واحترام الذات".

(Bronfenbrenner, 1985, 2005).

وفى عام ٢٠٠٩، بدا ممكنا أن يكون فى ذهن أول رئيس أفريقى للولايـات المتحدة هذه الأجندة للإصلاح.

٤-٧ الاستنتاجات

ينظر لنمو وتطور الطفل فى المرحلة الراهنة على أنه يضم طفلا نـشطا فى بيئة نشطة. وقد أطلق سوبر وهاركنس (Super and Harkness, 1986) علـى السياق الثقافى المحدد الذى يقع فيـه النمـو والتطـور اسـم "محـراب النمـو" (Develop. Niche) (Super and Harkness, 1986) ووصفوه بأنه يتضمن مكونات نفسية واجتماعية ومادية أو طبيعية (Physical)، ويـضم محرابًـا محـددًا للنمـو للأطفال الذين يحرمون أو يساء لهم بسبب عيشتهم فى فقر ثقافى أو فى ثقافة فقيرة وحرمان اجتماعى. هؤلاء الأطفال فى سياق المجتمعات الغربية كانوا محور وبؤرة هذا الفصل. وقد كشفت البحوث الإمبريقية أنهم بوصفهم مجموعة مـن الأطفـال المحرومين اجتماعيا يحرمون كذلك فى إنجازاتهم التربويـة، ولـديهم مـشكلات اجتماعية وانفعالية وسلوكية تزيد على الأطفال بالجماعات الاجتماعية الأخرى.

وقد تكون العمليات الداخلة فى خلق هذه الفروق بين الجماعات الاجتماعية المختلفة، فردية على سبيل المثال الدافعية والطموح، أو بين الأفراد علـى سـبيل المثال – الوالدية القاسية (Harsh) أو اجتماعية حيث تكون الأسر معزولة وفاقـدة للدعم الاجتماعى، أو مادية من حيث يفتقد الطفل للاسـتثارة والتـشجيع والحـث المعرفى والأماكن الآمنة للعب أو أن يعيش فى بيئة غير صحية. وأهم ما يترتـب على نتائج ومستتبعات البحوث هذه هو؛ أن إمكانيات وطاقات كثير من الأطفال لا تدرك ولا تعرف ولا تتحقق. إلا أن هناك دليلاً على وجود اخـتلاف واسـع فـى الإستراتيجيات والتوافقات التى تطبق بواسطة الأسر المختلفة التى تعيش جميعا فى ظروف حرمان اجتماعى، والتى تكون أكثر أو أقل توافقا وتأقلمًا.

لذلك فنتائج نمو الطفل فى الفقر ليست جميعها فقيرة. وقد وجد وارنر فـى ١٩٨٩ (Warner, 1989) فى دراسة طولية أجراها بهاواى، أن ثلث الأطفال الذين يولدون معرضين للخطر (at risk) حققوا نتائج ناجحة على المـدى البعيـد. وقـد كشف هؤلاء الأطفال ووالداهم صمودًا وتصديًا ومقاومة أعلى لآثار الفقـر علـى

أدائهم المعرفى والاجتماعى والانفعالى. كما كشفت الدراسات الأخرى عن مدى واسع من النتائج. وقد تكون الميكانزمات التى يعمل عن طريقها الصمود أو التصدى جينية: عمل أو أداء الخصائص السيكولوجية للفرد مثل الذكاء وتنظيم الذات، أو اجتماعية: علاقة للوالد والطفل تتصف "بالمشاركة المغذية" والدعم الاجتماعى للوالدين.

ويحدد نمط الرعاية الذى يتلقاه الرضيع النموذج لنوع الرعاية الذى يقدم فى البلوغ عن طريق استدخال العمليات الاجتماعية والثقافية. وقد لا تكون أكثر طرق رعاية الطفل صدقا ونجاحا والتى تستخدم بواسطة الطبقات والاجتماعية والاقتصادية المتوسطة، هى أكثر الطرق ملاءمة لرعاية الطفل المحروم أو الأطفال بالجماعات الإثنية/ العرقية المختلفة. (Woodhead, 1991) وقد يتعرض الطفل الذى تربى فى ظروف الفقر لمزيد من الضغوط لسلوكه، وذلك بسبب الظروف غير الآمنة بالمنزل أو بالجيرة. لذلك فإن النماذج الناجحة لرعاية الطفل هى تلك التى تلائم "المحراب الثقافي" الذى ينمو فيه الطفل. بالإضافة إلى ذلك، ينظر لخصائص الطفل نظرة مختلفة فى الثقافات المختلفة والثقافات الفرعية، لذلك فإن احتمالات المرور بنجاح إلى البلوغ سوف تتأثر بالتفاعل بين هذه المتغيرات. مرة أخرى فإن "جودة الملاءمة: The Goodness of fit" شديدة الأهمية. لذلك فلكى نفهم نمو وتطور الأطفال فى ثقافة ما نحتاج أن نفهم التعريفات والأهداف المحددة لهذه الثقافة، الخاصة بنمو وتطور الأطفال (Gonu, 1999, p. 4). وعندما يتم التوصل لحلول وسط حول نمو الأطفال بسبب عدم تساوى الدخل، وما يرتبط به حرمان اجتماعى للبعض، يكون هناك احتياج للتغيير الاجتماعى لتقديم فرص نمائية أفضل لهؤلاء الأطفال المحرومين الذين ينتمون لجماعات إثنية وعرقية مختلفة.

قراءات إضافية

Bradshaw, J.J. (Ed.) (2001). *Poverty: The outcomes for children.* London: Family Policy Studies Centre.

Lloyd, E. (2006). Children, poverty and social exclusion. In C. Pantazis, D. Gordon, and C. Levitas (Eds), *Poverty and social exclusion in Britain. The millennium survey.* Bristol: The Policy Press.

Lynch, M. and Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10, 235–257.

McLloyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185–204.

Masten, A.S. and Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.

المراجع

Adams, C., Hillman, N., and Gaydos, G. (1994). Behavioural difficulties in toddlers: Impact of socio-cultural and biological risk factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 373–381.

Adelman, A. and Bradshaw, J. (1998). *Children in poverty in Britain: An analysis of the Family Resources Survey 1994/95*. Social Policy Research Unit: University of York.

Alexander, K., Entwistle, D., and Thompson, M. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 52, 665–682.

Al-Issa, I. and Tousignant, M. (Eds) (1997). *Ethnicity, immigration and psychopathology*. New York: Plenum.

Amin, K. and Oppenheim, C. (1992). *Poverty in black and white. Deprivation and ethnic minorities*. London: Child Poverty Action Group.

Arnold, D.H. (1997). Co-occurrence of externalizing behaviour problems and emergent academic difficulties in high-risk boys: A preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Applied Developmental Psychology*, 18, 317–330.

Arnold, D.H. and Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517–545.

Attar, B.K., Guerra, N.G., and Tolan, P.H. (1994). Neighbourhood disadvantage, stressful life events and adjustments in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(4), 391–400.

Baldwin, N. and Spencer, N. (1993). Deprivation and child abuse: Implications for strategic planning in children's services. *Children and Society*, 7(4), 357–375.

Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., and Tousignant, M. (2002). Poverty, family process and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health*, 92(2), 220–227.

Belsky, J. (1991). Psychological maltreatment: Definitional limitations and unstated assumptions. *Development and Psychopathology*, 3, 31–36.

Belsky, J., Steinberg, L., and Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development*, 62, 647–670.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blanden, J., Gregg, P., and Machin, S. (2005). *Intergenerational mobility in Europe and North America*. London. The Sutton Trust.

Botting, B. and Crawley, R. (1995). Trends and patterns in childhood mortality and morbidity. In B. Botting (Ed.), *The health of our children.* Decennial Supplement. Office of Population Censuses and Surveys. Series DS no. 11. London: HMSO, pp. 61–81.

Bowman, B.T. (1994). Cultural diversity and academic achievement. *Urban education monograph.* North Central Regional Educational Laboratory

http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0bow.htm#author. Accessed 31/08/09.

Bråbäck, L., Breborowicz, A., Julge, K., Knutsson, A., Riikjärv, M.A., Vasar, M., and Björksten, B. (1995). Risk factors for respiratory symptoms and atopic sensitization in the Baltic area. *Archives of Disease in Childhood,* 72(6), 487–493.

Bradley, R.H., Corwyn, R.F., McAdoo, H.P., and Coll, C.G. (2001). The home environments of children in the US. Part 1: Variations by age, ethnicity and poverty status. *Child Development,* 72(6), 1844–1867.

Bradley, R., Whiteside, L., Mundfrom, D., Casey, P., Kelleher, K., and Pope, S. (1994). Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth-weight, premature children living in poverty. *Child Development,* 65, 346–360.

Bradshaw, J. and Holmes, H. (1989). *Living on the edge. A study of the living standards of families on benefit in Tyne and Wear.* London: Tyneside Poverty Action Group.

Braungart, J.M., Fulker, D.W., and Plomin, R. (1992). Genetic mediation of the home environment during infancy: A sibling adoption study of the HOME. *Developmental Psychology,* 28, 1048–1055.

Brody, G. and Flor, D. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single-parent African American families. *Child Development,* 69, 803–816.

Brody, G.H., Ge, X., Conger, R., Gibbons, F.X., Murry, M., Gerrard, M., and Simons, R.L. (2001). The influence of neighbourhood disadvantage, collective socialization and parenting on African American children's affiliation with deviant peers. *Child Development,* 72(4), 1231–1246.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1985). The future of childhood. In V. Greaney (Ed.), *Children: Needs and rights* (pp. 167–186). New York: Irvington Publishers, Inc.

Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development.* London: Sage.

Bronfenbrenner, U., McClelland, P., Wethington, E., Moen, P., and Ceci, S. (1996). *The state of Americans: This generation and the next*. New York: Free Press.

Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J., Klebanov, P., and Sealand, N. (1993). Do neighbourhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99, 353–395.

Brooks-Gunn, J., Klebanov, P., and Liaw, F. (1995). The learning, physical and emotional environment of the home in the context of poverty: The Infant Health and Development program. *Children and Youth Services Review*, 17, 231–250.

Burns, R. (1786). *Man was made to Mourn* st 11. In C.W. Eliot (Ed.), *The Havard classics* (Vol. 6, *The poems and songs of Robert Burns*). New York: P.F. Collier and Son.

Cabinet Office (2008). Getting on, getting ahead. http://www.cabinetoffice.gov.uk/media/66447/gettingon.pdf. Accessed 31/08/09.

Carlson, E.A. and Sroufe, L.A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychology. In D. Cicchetti and D. Cohen (Eds), *Developmental psychopathology, Vol 1: Theory and methods* (pp. 581–617). New York: John Wiley & Sons.

Carr, E.G., Taylor, J.G., and Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 523–535.

Caspi, A., Henry, B., McGee, R.O., Moffitt, T.E., and Silva, P.A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behaviour problems: From age three to age fifteen. *Child Development*, 66, 55–68.

Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., and Parker, G. R. (1990). The Rochester Child Resilience Project (RCRP): Overview and summary of first year findings. *Development and Psychopathology*, 2, 193-212.

Crain-Thoreson, C. and Dale, P.S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421–429.

Creighton, S.J. (1992). *Child abuse trends in England and Wales, 1988–1990*. London: NSPCC.

Crooks, D. (1995). American children at risk: Poverty and its consequences for children's health, growth, and school achievement. *Yearbook of Physical Anthropology*, 38, 57–86.

Cutrona, C.E. and Troutman, B.R. (1986). Social support, infant temperament and parenting efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development*, 57, 1507–1518.

Defoe, D. (1722) *Moll Flanders*. London: Penguin.

DeGarmo, D.S., Forgatch, M.S., and Martinez, C.R. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys academic outcomes: Unpacking the effects of socio-economic status. *Child Development*, 70, 1231–1245.

Department of Social Security-UK (1999). *Opportunity for all: Tackling poverty and social exclusion*. London: The Stationery Office.

Dodge, K., Pettit, G., and Bates, J. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649–665.

DSS (Department of Social Security) (1999). *Opportunity for all: Tackling poverty and social exclusion*. London: The Stationery Office.

Duncan, G., Brooks-Gunn, J., and Klebanov, P. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296–318.

DWP (Department for Work and Pensions) (2001). *Households below average income: A statistical analysis 1999/2000*. Leeds: Corporate Document Services.

EEC (1985). *On Specific Community Action to Combat Poverty* (Council Decision of 19 December 1984) 85/8/EEC, Official Journal of the EEC, 2/24.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A. et al. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642–664.

Elbourne, D., Pritchard, C., and Dauncey, M. (1986). Perinatal outcomes and related factors: Social class differences within and between geographical areas. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 40(4), 301–308.

Empson, J.M. (2004). Risk Factors in Child Development. In J.M. Empson and D. Nabuzoka (Eds), *Atypical child development in context* (pp. 39–72). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Empson, J.M. and McGlaughlin, A. (1979). *Stress in the lives of disadvantaged children*. Paper given to the Annual Conference of the BPS Developmental Psychology Division, Nottingham University.

Empson, J.M. and Nabuzoka, D. (2004). Understanding atypical development in context. In J.M. Empson and D. Nabuzoka (Eds), *Atypical child development in context*. (pp. 209–238). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Entwistle, D., Alexander, K., and Olson, L. (1997). *Children, schools and inequality*. Boulder, CO: Westview Press.

Farquhar, G. (1707). *The Beaux' Stratagem*. Act 1, scene 1.

Fenton, S. (1989). Racism is harmful to your health. In J. Cox and S. Bostock (Eds), *Racial discrimination and the health service*. Newcastle-under-Lyme: Penrhos Publications.

Fitzpatrick, K. and Boldizar, J. (1993). The prevalence and consequences of exposure to violence among African-American youth. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **32**, 424–430.

Flouri, E. (2006). Raising expectations. *The Psychologist*, 19(11), 664–666.

Gillham, B., Tanner, G., Cheyne, B., Freeman, I., Rooney, M., and Lambie, A. (1998). Unemployment rates, single parent density and indices of child poverty: Their relationship to different categories of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 22(2), 79–90.

Goldenberg, C., Reese, L., and Gallimore, R. (1992). Effects of literacy materials from school on Latino children's home experiences and early reading achievement. *American Journal of Education*, **100**, 497–536.

Göncu, A. (Ed) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gordon, D. and Gibbons, J. (1998). Placing children on child protection registers: Risk indicators and local authority differences. *British Journal of Social Work*, **28**, 423–436.

Gordon, D., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S., and Townsend, P. (2003). *Child poverty in the developing world*. Bristol: The Policy Press.

Gordon, D., Parker, R., and Loughran, F., with Heslop, P. (2000). *Disabled children in Britain: A reanalysis of the OPCS Disability Surveys*. London: The Stationery Office.

Harding, L.M. (2001). *Child poverty*. Sheffield: Sheffield Hallam University Press.

Harper, C. and Marcus, R. (1999). Mortgaging Africa's future: The long-term cost of child poverty. *Development*, **43**(1), 1–24.

Harris, T.L. and Hodges, R.E. (Eds) (1983). *A dictionary of reading and related terms*. London: International Reading Association/Heinemann Educational Books.

Hill, N.E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 686–697.

Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E., and Pettit, G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, **75**, 1491–1509.

Ho, D. Y. F. (1986). Chinese patterns of socialization: A critical review. In M. H. Bond (ed.) *The psychology of Chinese people*. New York: Oxford University Press.

Jarrett, R.L. (1992). Adolescent development in low-income African American neighbourhoods. The Ethnographic Evidence. *Northwestern University Centre for Urban Affairs and Policy Research Working Paper*. Evanston, IL: Center for Urban Affairs and Policy research.

Jencks, C. and Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighbourhood: A review. In M. McGeary and L. Lynn (Eds). *Inner city poverty in the United States*. Washington, DC: National Academy Press.

Johnson, S. (1763). in Boswell *Life*, vol. I p. 441.

Kempson, E. (1996). *Life on a low income*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Kim-Cohen, J., Moffitt, T.E., Caspi, A., and Taylor, A. (2004). Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. *Child Development*, **75**, 651–668.

Klebanov, P.K., Brooks-Gunn, J., and Duncan, G.J. (1994). Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage and the Family*, **56**, 441–455.

Korenman, S., Miller, J., and Sjaastad, J. (1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review*, **17**, 127–155.

Lewis, O. (1966). *La Vida*. London: Secker and Warburg.

Linver, M.R., Brooks-Gunn, J., and Kohen, D.E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, **38**, 719–734.

Littlejohn-Blake, S.M. and Darling, C.A. (1993). Understanding the strengths of African American families. *Journal of Black Studies*, **23**, 460–471.

Lloyd, E. (2006). Children, poverty and social exclusion. In C. Pantazis, D. Gordon, and C. Levitas (Eds). *Poverty and social exclusion in Britain. The millennium survey*. Bristol: The Policy Press.

Lynch, M. and Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: the longitudinal interplay among child maltreatment, community violence and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, **10**, 235–257.

McCormick, C.E. and Mason, J.M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W.H. Teale and E. Sulzby (In *Emergent literacy: Writing and reading*, (pp. 90–115). Norwood, NJ: Ablex.

McGlaughlin, A. and Empson, J. (1979). Early child development and the home environment. Paper given to the BPS Developmental Conference. *Bulletin BPS*, **32**, 148.

McLelland, M. M., Morrison, F. J. and Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Child Research Quarterly*, 15, 307-329.

McLeod, J. and Shanahan, M. (1993). Poverty, parenting and children's mental health. *American Sociological Review*, **58**, 351–366.

McLloyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185–204.

Marmot, M.G., Adelstein, A.M., and Bulusu, L. (1984). *Immigrant mortality in England and Wales 1970–75: Causes of death by country of birth*. Studies on Medical and Population Subjects, No. 47. London: HMSO.

Mason, C.A., Cauce, A.M., Gonzales, N., Hiraga, Y., and Grove, K. (1994). An ecological model of externalizing behaviors in African-American adolescents: No family is an island. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 639–655.

Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang and E. Gordon (Eds), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and Prospects* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Masten, A.S. and Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.

Moore, R. (2000). Material deprivation amongst ethnic minority and white children: The evidence of the sample of anonymised records. In J. Bradshaw and R. Sainsbury (Eds). *Experiencing poverty*. Hampshire: Ashgate Publishing.

Morrow, V. (2001). *Networks and neighbourhoods: Children's and young people's perspectives*. London: Health Development Agency.

Office of Population Censuses and Surveys (OPCS) (1991). *1989–based national population projections*. London: OPCS.

Ogbu, J.U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ethological perspective. *Child Development*, 52, 413–429.

Ogbu, J.U. (1994). From cultural differences to differences in cultural frame of reference. In P.M. Greenfield and R.R. Locking (Eds), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 365–392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ogbu, J. and Fordham, S. (1986). African American students' school success: Coping with the burden of 'acting white'. *Urban Review*, 18, 176–206.

OPCS series DH3 No 23 (1992). *1989 Mortality Statistics, Perinatal and Infant: Social and biological factors*. London: HMSO.

O'Toole, R., (1983) in S.J. Creighton (1992) *Child abuse trends in England and Wales, 1988–1990*. London: NSPCC.

Pather, E.U. (2006). A cultural mismatch between school and home: Home culture versus school culture. *Fourth international conference on new directions in the humanities*. University of Carthage, Tunis, Tunisia, July.

Platt, L. (2000). The experience of poverty: Welfare dynamics among children of different ethnic groups. Unpublished thesis, Cambridge: Cambridge University.

Plomin, R. and Bergeman, C.S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on 'environmental' measures. *Behavioral and Brain Sciences*. 14, 373–427.

Plomin, R., DeFries, J.C., McClearn, G.E., and McGuffin, P. (2001). *Behavioural Genetics*. Fourth Edition. New York: Worth Publishers.

Quilgars, D. (2001) Child Mortality Ch 2, Child Abuse Chapter 5. In *Poverty: The Outcomes for Children*. Ed J. Bradshaw. London: Family Policy Studies Centre.

Reading, R. (1997). Poverty and the health of children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, 76, 463–467.

Reiss, D., Neiderhiser, J.M., Hetherington, E.M., and Plomin, R. (2000). *The relationship code: Deciphering genetic and social patterns in adolescent development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion. From a child's perspective*. Bristol: The Policy Press.

Ritchie, C., Flouri, E., and Buchanan, A. (2005). *Aspirations and expectations. Policy discussion paper*. National Family and Parenting Institute.

Robinson, D. and Pinch, S. (1987). A geographical analysis of the relationship between early childhood death and socio-economic environment in an English city. *Social Science and Medicine*, 25(1), 9–18.

Runyan, D.K., Hunter, W.M., Socolar, R.R.S., Amaya-Jackson, L., English, D., Landsverk, J. et al. (1998). Children who prosper in unfavorable environments: The relationship to social capital. *Pediatrics*, 101, 12–18.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent and J.E. Rolf (Eds), *Family prevention of psychopathology*, Vol. 3, *Social competence in children*. Hanover, NH: University Press of New England.

Sameroff, A.J. (1991). The social context of development. In M. Woodhead, R. Carr, and P. Light (Eds), *Becoming a person*. London: Routledge/Open University.

Sameroff, A.J. and Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapetek, and G. Siegal (Eds), *Review of child development research*, Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.

Save the Children (2000). *What is child poverty? Facts, measurements and conclusions*. London: Save the Children, UK.

Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.

Schoendorf, K.C., Hogue, C.J.R., Kleinman, J.C., and Rowley, D. (1992). Mortality among infants of black as compared with white college-educated parents. *New England Journal of Medicine*, 326, 1522–1526.

Schoon, I., Parsons, S., and Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19, 383–404.

Serpell, R., Baker, L., and Sonnenschein, S. (2005). *Becoming literate in the city.* Cambridge: Cambridge University Press.

Shakespeare, W. (1592). *Henry VI*, Part 2, act 1, scene 3, 1.

Shaw, D. and Emery, R. (1988). Chronic family adversity and school-age children's adjustment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 200–206.

Shaw, G.B. (1907). *Major Barbara.* Preface. New York: Brentano's.

Shaw, M., Dorling, D., Gordon, D., and Davey Smith, G. (1999). *The widening gap: Health inequalities and policy in Britain.* Bristol: The Policy Press.

Shaw, N.J. and Pal, B.R. (2002). Vitamin D deficiency in UK Asian families: Activating a new concern. *Archives of Diseases in Childhood*, 86, 147–149.

Shropshire, J. and Middleton, S. (1999). *Small expectations: Learning to be poor.* York: Joseph Rowntree Foundation.

Singh, G.K. and Yu, S.M. (1995). Infant mortality in the United States: Trends, differentials and projections, 1950 through 2010. *American Journal of Public Health*, 85, 957–964.

Skelton, T. and Allen, T. (Eds) (1999). *Culture and global change.* London: Routledge.

Smeeding, T.M., Rainwater, L., and Burtless, G. (2000). United States poverty in a cross-national context. Luxembourg Income Study Working Paper No. 244. Prepared for IRP Conference Volume, *Understanding poverty in America: Progress and problems.*

Smith, J., Brooks-Gunn, J., and Klebanov, P. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. Duncan and J. Brooks-Gunn (Eds), *Consequences of growing up poor* (pp. 132–189). New York. Russell Sage Foundation.

Sprangers, M.A.G., de Regt, E.B., Andries, F., van Agt, H.M.E., Bijl, R.V., de Boer, J.B., Foets, M., Hoeymans, N., Jacobs, A.E., Kempen, G.I.J.M., Miedema, H.S., Tijhuis, M.A.R., Hanneke C.J.M., and de Haes, H.C.J.M., (2000) Which chronic conditions are associated with better or poorer quality of life? *Journal of Clinical Epidemiology*, 53(9), 895–907.

Super, C.M. and Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 545–569.

Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom.* London: Allen Lane and Penguin Books.

UN (1995). *The Copenhagen declaration and programme of action: World Summit for Social Development 6–12 March 1995.* New York: United Nations Department of Publications.

Vinson, T., Baldry, E., and Hargreaves, J. (1996). Neighbourhoods, networks and child abuse. *British Journal of Social Work*, 26, 523–543.

Watt, N. (2008). Social mobility on the rise at last, says report. *The Guardian*, 4 November.

Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72–81.

Werner, E.E. and Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.

Werner, E.E. and Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, **66**, 297–333.

Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, **69**, 848–872.

Wingfield, A., Eccles, J., Yoon, K., Harold, R., Arbreton, C. et al. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 451–469.

Woodhead, M. (1991). Psychology and the cultural construction of 'children's needs'. In M. Woodhead, P. Light, and R. Carr (Eds), *Growing up in a changing society*. London: Routledge and Open University Press.

www.statistics.gov.uk/nugget.asp?id=1003. Accessed 26/9/2006.

Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C., Hoyt-Meyer, L., Magnus, K.B., and Fagen, D.B. (1999). Caregiving and developmental factors differentiating young at-risk urban children showing resilient versus stress-affected outcomes: A replication and extension. *Child Development*, 70, 645–659.

الفصل الخامس

الثقافة والنمو المعرفى

بقلم: جانيت إم إمبسون ودابى نابوزوكا

١.٥ مقدمة

يشير مفهوم المعرفة (Cognition) إلى العمليات العقلية التى تمكننا من فهم العالم الذى نعيش فيه. وتضم هذه العمليات الإدراك والانتباه والتعلم والذاكرة والاستدلال أو التفكير (Reasoning) وحل المشكلات. لذلك فالنمو والتطور المعرفيان يشيران إلى نمو وتطور فهمنا للعالم الاجتماعى والمادى (كيف نكتسب المعرفة) وكان هذا أحد الاهتمامات الأساسية لعلم نفس النمو.

وتعتبر الأبعاد والجوانب المختلفة للنمو والتطور العقلى أبعادًا وجوانب عامة وكونية (Universal). وإحدى هذه القدرات هى المنطق الذى يطبق فى سياقات مختلفة. لذلك فإنه يمكن افتراض أن جميع الأطفال الذين ينمون بطريقة **معتادة** (Typical) قد يصبحون منطقيين بنفس الطريقة. إلا أنه قد أشير إلى أن بعض جوانب وأبعاد النمو والتطور العقلين قد لا تكون كونية وعامة. (Eysenck, 1998) على سبيل المثال، قد تختلف الاختراعات الإنسانية مثل نظم العد، واللغة المكتوبة والطرق العلمية وغيرها، عبر الثقافات المختلفة، ولكنها أبعاد وجوانب مهمة للنمو والتطور المعرفيين.

نظرًا لأن بعض الخصائص المحددة لهذه الجوانب والأبعاد قد لا تكون كونية وعامة، يصبح السؤال الذى يثار هو: هل النمو والتطور المعرفيان هما مجرد عملية اكتساب الأطفال للجوانب الكونية للأداء العقلي؟ أى هل هذا التطور بالكامل هو اكتساب هذه الجوانب الكونية؟ (على سبيل المثال أن يكون منطقيا ويتذكر وهكذا) أو ما إذا كان الجزء المهم من النمو والتطور العقليين للطفل هو أن يدرس ويتعلم حول هذه الاختراعات الثقافية.

وقد نظر للنمو المعرفى فى الماضى على أنه نمو وتطور الأداء العقلــى، ولذلك فهو يصف نمو وتطور الذكاء. ومفهوم "الذكاء" محل خــلاف وجــدل وقــد قدمت الحجج بأن قيمته فى تفسير الفروق الفردية بين الأطفال فى أدائهم لمختلــف المهام التى تتضمن النشاط المعرفى قليلة. ولكن الذكاء يبقى مجــالا بحثيــا هامــا ومتميزا فى علم النفس، ولا يمكن أن تكتمل أية مناقشة للنمو والتطور المعــرفيين دون الإشارة إلى الذكاء. كما أن اختبارات الذكاء ما زالت تــستخدم علــى نطــاق واسع كمقاييس للأداء فى دائرة أو مجالات التربية، ولذلك فهى مهمــة هنــا فــى مناقشة النمو والتطور المعرفيين فى السياق الثقافى.

وقد زاد الاعتراف بأهمية السياق الثقافى فى النمو والتطور المعرفين عبر السنوات. على سبيل المثال كان هناك اهتمام كبير ومتزايد بدراســة أثــر التغيــر الثقافى السريع على جوانب النمو والتطور المعرفيين والأداء المعرفى (على سبيل المثال **(Beach , 1995 , Saxe and Exmonde, 2005)** فى أعقاب العمــل المبكــر للوريا. **(Luria, 1976)** وكان هناك عمل آخر حول أثر النشاط المنظم ثقافيا، بمــا فى ذلك المستتبعات المعرفية لتعلم القراءة والكتابة. **(Scribner and Cole; 1981)** وتنظيم طرق وأنشطة التدريس **(Hedegaard , 1996 ; Rogoff, 2003)**.

وتنــــشئة النمــــو والتطــــور المعــــرفيين والأداء المعرفــــى **(Correa – Chaves and Rogoff, 2005 ; Nunes, 2005)** وقــد اتخــذت هــذه الأعمال منظــور ثقافيات أو عبر ثقافى.

وبشكل عام أدت المداخل المختلفة والمناظير النظرية المختلفة إلى استثارة العمل حول دور الثقافة فى النمو والتطور والأداء المعرفى والكشف عــن أبعــاد وأعماق هذا الدور. ويقدم هذا الفصل بعض هذه المــداخل ويبــرز بعــضًا مــن خصائصها الأساسية والجوهرية وهى:

أولاً: تحدد معالم بعض النماذج العامة المتعلقة بالعلاقات بين الثقافة والأداء العقلى ثم تناقش هذه النماذج.

ثانيًا: تعرض الخصائص الجوهرية المفتاحية لبعض نظريات النمو والتطور المعرفين كما ترتبط بأثر الثقافة أو السياق الخاص بالنمو والتطور. وتضم هذه النظريات منظورين أساسيين أديا إلى استثارة البحوث حول النمو والتطور المعرفى للأطفال هما: **النظرية البنائية لبياجيه (Piaget) والنظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكى (Vigotsky)**. وتناقش هاتان النظريتان على التوالى وتتضمن المناقشة بؤرة أكثر تركيزا وتحديدا على الخصائص المفتاحية للمناظير الاجتماعية – الثقافية التى أعقبت وتلت فيجوتسكى، نظرا لكونها تضع تركيزًا هائلا على افتراض أن العمليات المعرفية تعتمد أساسا على العمليات الاجتماعية والثقافية ولا يمكن فهمها فهما كاملا بعيدا عن هذه العمليات الاجتماعية والثقافية.

ثالثًا: تناقش الجوانب والأبعاد الاجتماعية للنمو والتطور المعرفين، متضمنة التنشئة الاجتماعية للمعرفة وكيف تدفع العلاقات والمشاعر التغيير المعرفى عند الأطفال. ويختتم الفصل بالتركيز على بؤرة ما يترتب على السياق الثقافى الأوسع على النمو والتطور المعرفين للأطفال.

- نقطة للمناقشة : قبل مواصلة قراءة هذا الفصل، قد ترغب أولا فى التأمل حول الطرق المختلفة التى يمكن لوجهة نظرك أن تختلف عن وجهة نظر شخص من ثقافة مختلفة. كيف يمكن لهذا أن يتحقق؟

٢ـ٥ نماذج للعلاقة بين الثقافة والأداء العقلى

لقد نوقشت العلاقة بين الثقافة والأداء العقلي مناقشة جيدة بواسطة ستيرنبرج في ٢٠٠٤، (Sternberg, 2004) في سياق دراسة للذكاء. وقد حدد ستيرنبرج أربعة نماذج للعلاقة بين الثقافة والأداء العقلي، وبشكل خاص الذكاء. وذكر أن النماذج تختلف في جانبين هما: ما إذا كانت توجد أولا توجد فروق ثقافية في طبيعة العمليات والتصورات العقلية التي تدخل في التأقلم الذي يكون الذكاء، وما إذا كانت توجد فروق في الأدوات المطلوبة لقياس تلك العمليات والتصورات نتيجة للفروق الثقافية في المحتوى المطلوب للتأقلم. وسوف تكون الفروق بين الأدوات المطلوبة لقياس ذلك الأداء هي تلك الفروق التي تزيد على مجرد الترجمة والأقلمة البسيطة لتلك التصورات والعمليات التي طورت في ثقافة ما للاستخدام في ثقافة أخرى.

في النموذج الأول، تعتبر طبيعة الأداء العقلي واحدة عبر الثقافات. وبنفس الطريقة فإن الاختبارات أو المقاييس المستخدمة لقياس تلك الوظيفة يجب أن تكون واحدة. وينعكس هذا النموذج في المواقف النظرية مثل مواقف جنس (Jensen, 1998) وإيزنك (Eysenck, 1986) وطبقا لستيرنبرج (Sternberg, 2004)، على سبيل المثال كان جنس (Jensen, 1998) يرى أن الذكاء العام أو العامل (G) (Spearman, 1927) هو نفسه عبر الزمان والمكان وأن ما يتغير هو مستوياته. وكانت الحجة الأساسية هي؛ أن طبيعة الأداء العقلي واحدة عبر مختلف الثقافات، وأن هذا يمكن قياسه بنفس الطريقة دون الرجوع للثقافة. ويكون الشيء المطلوب هو ببساطة الترجمة الدقيقة والملائمة للنص. كما أن الرأي القائل بأن هناك عمليات متشابهة تميز الأداء المعرفي عبر مختلف الثقافات قد انعكس كذلك في الدراسات المبكرة التي تمت حول جوانب مختلفة من نظرية بياجيه.

(See Serpell, 1976).

والنموذج الثانى، الذى اقترحه ستيرنبرج (Sternberg, 2004) يعبر عن اختلاف فى طبيعة الذكاء دون أى اختلاف فى الأدوات المستخدمة لقياسه. فالمقاييس المستخدمة لقياس الذكاء واحدة عبر مختلف الثقافات، ولكن النتائج التى يتم التوصل لها من استخدام تلك المقاييس تختلف بنائيا باعتبارها وظيفة للثقافة التى تدرس، هذا المدخل يقارن مع المدخل الذى استخدمه (Nisbett, 2003) الذى وجد أن نفس المقاييس عندما تطبق فى الثقافات المختلفة توحى بأن الناس يفكرون حول المشكلات بطرق مختلفة عبر الثقافات. ولذلك فعند تطبيق هذا النموذج فى الثقافات المختلفة (عبر الثقافات) فإن نفس المقاييس تستخدم لاستثارة الطرق المختلفة للتفكير عبر الجماعات الثقافية المختلفة.

والنموذج الثالث، المفضل من ستيرنبرج (Sternberg, 2004) يعتبر أن أبعاد الذكاء واحدة، ولكن أدوات القياس مختلفة. من هذا المنظور، يُقترح أن تكون عمليات قياس خاصية أو جانب ما (attribute) يلزم أن يتم التوصل لها من داخل سياق الثقافة التى تدرس لا من خارجها. وبينما يُعترف بأن نفس الأدوات يمكن أن تستخدم عبر الثقافات، فإنه يلزم عند استخدامها أن يوضح ويؤكد أن المعنى النفسى أو السيكولوجى الذى سيعطى للدرجات سوف يختلف من ثقافة إلى أخرى.

هذا النموذج يتسق مع نظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1979 ; 1999) الخاصة بالذكاء الناجح (Successful intelligence). طبقا لهذه النظرية فإن مكونات الذكاء والتصورات العقلية التى تعمل عليها تكون عامة وكونية، بمعنى أنها تكون مطلوبة للأداء العقلى فى جميع الثقافات، لذلك فالناس فى مختلف الثقافات تحتاج لتنفيذ المكونات المختلفة للعمل على المعلومات بما فى ذلك ما يلى: (Sternberg, 2004).

أ- التعرف على أو معرفة وجود مشكلة.

ب- تعريف طبيعة المشكلة.

ج- التعبير عن المشكلة وتصورها ذهنيًا.

د- صياغة إستراتيجية أو أكثر لحل المشكلات.

ه- تخصيص المصادر والإمكانيات لحل المشكلات.

و- إدارة أو تنظيم (Monitor) حل المشكلات.

ز- تقويم حل المشكلة بعد أن تم حلها.

أما ما يختلف عبر الثقافات فيكون المحتويات العقلية (أى أنواع وبنود المعرفة) التى تطبق عليها هذه العمليات والأحكام حول ما يعتبر تطبيقات "ذكية" للعمليات أو الخطوات.

وقد بين ستيرنبرج (Sternberg, 2004) أن الرؤية النسبية تماما للذكاء والثقافة ستكون غير كافية. وذلك لأن بعض الأشياء تكون ثابتة عبر الثقافات (التصورات العقلية والعمليات أو الخطوات) بينما تكون أشياء أخرى غير ثابتة (المحتويات التى تطبق عليها وكيف يحكم على تطبيقاتها). على هذا النحو بين ستيرنبرج أن الاختبارات يجب أن تعدل إذا ما كانت تقيس نفس العمليات الأساسية كما تنطبق من ثقافة إلى أخرى. لذلك، يمكن للفرد أن يترجم اختبارا محددا للذكاء، ولكنه لن يقيس بالضرورة نفس الشىء فى ثقافة ما كما هو فى ثقافة أخرى. (Valsiner, 2000) على سبيل المثال، قد "يكون مقياس أو اختبار ما شديد الجدة فى ثقافة أو ثقافة فرعية بينما يكون مألوفا فى أخرى. وحتى إذا كانت مكونات العمل على المعلومات (Information Processing) واحدة، فإن الجدة الخبرية (Experiential Novelty) التى تطبق عليها قد تكون مختلفة. بالإضافة إلى ذلك، فإن المدى الذى يكون فيه عمل محدد مهم عمليا للتأقلم، فإن عملية التشكيل والاختيار قد تختلف. لذلك فإن المكونات قد تكون عامة وكونية، إلا أن الحداثة النسبية أو التطبيق التأقلمى للمكونات تنطبق على مكونات بعينها قد لا تكون عامة أو كونية. (Sternberg, 2004, p. 327).

والنموذج الرابع، الذى اقترحه ستيرنبرج (Sternberg, 2004) يقدم كلاً من الأدوات والأبعاد التالية للذكاء بوصفها تختلف فيما يتعلق بالثقافة محـل الدراسـة. ويتبنـى هـذا النمـوذج الموقـف الثقـافى الراديكـالى النـسبى، (The Radical Cultural – Relativist) الذى يرى أن الذكاء أو أى عملية عقليـة أخرى يمكن فهمه وقياسه فقط باعتباره مكونا أو بناء أصليًا محليًـا (Indigenous) داخل سياق ثقافى محدد (See Kagitcibasi, 2000) انظر كذلك المناقـشة الـسابقة لعلوم نفس المحليين أو الأصليين فى الفصل الثانى، (Indigenous Psychologists) وأحد الآراء المتطرفة الذى يقف عند الحد الأقصى للتطرف هو؛ الرأى الذى يرى أن الذكاء اختراع ثقافى إلى حد بعيد، ولذلك فليس بـه أى شـىء مـشترك عبـر الثقافات على الإطلاق.

وتوضح نسبية الذكاء والأبنية الافتراضية الأخرى عـن طريـق فحـص السياق الثقافى الذى تقع بداخله هذه الأبنية وتتكون من مستويات مختلفة وتوجد بها.

(Berry and Irvine , 1986 ; Cited by Sternberg, 2004).

المستوى الإيكولوجى هو أوسع المستويات ويحتوى على السمات الدائمة إلى حد بعيد التى تقدم الخلفية الضرورية لنشاط الإنسان. ويكـوّن نمـوذج الخبـرات المتكررة داخل السياق الإيكولوجى مستوى آخر، السياق الخبرى الذى يقدم أساسًـا للتعلم والنمو والتطور. ويحتوى السياق الأدائى أو سـياق الأداء علـى الظـروف البيئية المحدودة التى تفسر سلوكيات محددة تقع عند نقاط زمانية ومكانية محـددة. وتكون الخصائص البيئية داخل أضيق سياق تجريبى هى الأشياء التـى يحركهـا علماء النفس والآخرون ويتحكمون فيها لاستثارة اسـتجابات بعينهـا أو درجـات اختبار ما.

- نقطة للمناقشة: هل تتفق مع نموذج ستيرنبرج الخاص بالعلاقة بين الثقافة والأداء العقلى؛ هل يمكن أن نفكر فى أمثلة لتدعيم رأيك؟

٣-٥ المناظير النظرية

المنظوران النظريان الأساسيان اللذان ساعدا وقدما المعرفة لمعظم البحوث حول نمو وتطور الأطفال هما منظور بياجيه ومنظور فيجوتسكى (Piaget), (Vygotsky)، وقد ولدت هذه المناظير ونتج عنها عبر السنوات كثير من الجدل حول أثر الثقافة على النمو والتطور المعرفيين. والأول من هذه المناظير هو نظرية بياجيه، التى كانت واحدة من أكثر النظريات النفسية تأثيرا على الأعمال المبكرة التى أجريت حول المعرفة فى ميدان علم النفس عبر الثقافى.

(Maynard, 2008 ; Serpell, 1976)

طبقا لبياجيه (Peaget, 1952) فإن العنصر الأساسى فى النمو والتطور، هو اكتساب القدرة على التفكير المنظم (Systematically) حول العلاقات المنطقية داخل مشكلة. وهذا النمو والتطور كونى لكونه ينطبق على جميع البشر. ويكون فهم الطفل للاختراعات الثقافية مجرد تفرع لهذا التغير النمائى الأساسى. وعلى نقيض منظور بياجيه ينتمى منظور السوفيتى ليف فيجوتسكى للمدرسة السياقية الخاصة بالتفكير. ويؤمن مدخل فيجوتسكى أن البشر مغمورون فى مصفوفة (سياق) اجتماعية. لذلك فإن سلوك الإنسان لا يمكن فهمه مستقلا عن المصفوفة الخاصة به. وطبقا لفيجوتسكى (Vygotsky, 1978, 1986) فإن دراسة نمو وتطور الأطفال يجب أن تأخذ فى الاعتبار تاريخ النمو أو التطور العقلى للجنس البشرى. وقد أشار إلى أنه عبر القرون اخترع البشر أدوات ثقافية، (Cultural Tools) (على سبيل المثال نظم العدد والقياسات والكمبيوتر وغيرها)، وهى الأدوات التى تعتبر جزءا لا يمكن الاستغناء عنه من معرفتنا.

ويجب أن يتقن الأطفال هذه الأدوات لكى يؤدوا بكفاءة فى مدارسهم وخارجها. لذلك، فهذه المهارات لا يمكن اكتسابها ببساطة بواسطة الأطفال بمفردهم. ويجب أن تمرر من جيل إلى الآخر. وطبقا لفيجوتسكى وأتباعه، مثل هذا الانتقال لأدوات الثقافة من جيل إلى جيل يشكل جزءا مهمًا من النمو والتطور المعرفيين. (Gauvain, 2001 (a)).

وبصفة عامة كان هناك اعتراف متزايد بدور العوامل السياقية والثقافية فى اكتساب الأطفال للمعرفة حول عالمهم الاجتماعى والمادى، وفى الأقسام التالية سوف نحدد معالم الطرق المحددة التى مكنت كلاً من هذه المداخل النظرية من تفسير هذه العوامل. وسوف نحدد أولا السمات المفتاحية الجوهرية فى كل مدخل بما فى ذلك بعض التدقيق والتطوير والتوضيح التى تمت عبر السنوات ومنذ أن تمت الصياغة الأصلية لهذه المداخل.

٥-٣-١ النظرية البنائية لبياجيه

ترتبط النظرية البنائية للنمو المعرفى بجان بياجيه (Jean Piaget)، وكان بياجيه يعتقد أن الثقافة بأكملها تبنى بنفس الطريقة تقريبا فى جميع الثقافات الإنسانية عن طريق الاختيار والتفسير النشطين للمعلومات البيئية بواسطة الطفل. لذلك يبنى الطفل بنشاط معرفته بالعالم من خبراته. وكانت الافتراضات الأساسية لبياجيه:

- تساعد معرفة المعلومات (Knowledge) على التأقلم مع العالم، وتخدم المعرفة (Cognition) النشاط أو العمل (Action).
- الأطفال نشطون ومبتكرون معرفيا.

- تكتسب المعلومات عن طريق التفاعل النشط مع العالم.
- تتفاعل القدرات المعرفية التى تنضج مع سياق الناس والأشياء لإنتاج قدرات جديدة.
- مراحل النمو والتطور لا تتبع تتابعا نمائيا فقط، وبلوغ هذه المراحل يعتمد على أنشطة الطفل الفرد والفرص التى تتوفر له.

وقد تعرف بياجيه على سلسلة من مراحل النمو المعرفى وحددها واعتبرها عامة وكونية. وكانت خصائص هذه المراحل فى الأساس كون الأنماط التى تكتسب بها المعرفة والفهم فى سلسلة من مراحل النمو المعرفى، تتغير من ربط الإدراك بالفعل أو النشاط عند الرضع والدارجين (باستخدام التخيل أو الخيار لمختلف الحواس)، (النظر والسمع واللمس والتذوق والشم والكينثيس **(Kinaesthesis)** مرورا باكتساب القدرة على الاستخدام الناجح لطرق التفكير الأكثر تجردا (استخدام الرموز والمفاهيم الخاصة بالكلمات والرياضيات وغيرها) مع زيادة عمر الطفل حتى يصل تقريبا لعمر البلوغ. **(Puberity)**. وفى نحو عمر سبع سنوات تقع تغيرات أساسية مفتاحية فى تفكير الطفل، وهى تغيرات تعكس زيادة استخدام المنطق والقدرة على تصنيف الأشياء على أساس عدة خصائص فى نفس الوقت. وواحد من أكثر التطورات التى وصفها بياجيه أهمية والتى حدد أنها تقع فى هذا الوقت هو "الثبات أو الاحتفاظ" **(Conservation)**، قدرة الطفل على فهم أن بعض الخصائص الأساسية لشىء ما تبقى ثابتة كما هى، حتى وإن تغير شكلها المرئى. ومفهوم آخر من مفاهيم بياجيه المهمة هو "مركزية الذات" أو التمركز حول الذات: **(Egocentricity)**. ويصف هذا المفهوم الطريقة التى يرى بها الطفل الصغير العالم من منظوره الخاص وعدم قدرته على معرفة وفهم أن الأشخاص الآخرين يمكن أن يكون لهم منظورهم الخاص حول نفس الموقف. وقد دلل على التمركز حول الذات

ووضح لأول مرة بواسطة بياجيه وإنهلدير (Piaget and Inhelder; 1956) في تجربة "الجبال الثلاثة" التي كان الأطفال غير قادرين على وصف نموذج من وجهات نظر مختلفة ولكن بياجيه اعتبر أن هذا ينطبق بشكل عام على المجالات الأخرى للنمو، على سبيل المثال وكما أشار شافير، ٢٠٠٤ (Shaffer, 2004) عندما يسأل الطفل الصغير عما إذا كان لديه أخ، سوف يقول "نعم" ولكن عندما يُسأل عما إذا كان لأخيه أخ، فقد لا يستطيع تقديم إجابة صحيحة.

وقد تمت دراسة صدق أعمال بياجيه إمبريقيا ابتداء من بداية الستينيات، وقد صمدت بعض الأفكار المحورية المفتاحية لنظرية بياجيه ونجحت في اختبار الزمن، (Stood the Test of Time) وهناك أدلة إمبريقية تؤيد وتدعم التحولات الكيفية في النمو والتطور المعرفين كما وصفتها مراحل بياجيه، (Goswami, 1998) على الرغم من أن سلوك ليون قد علق بأن "البياجيين الجدد: Neo-Piagetians" يوافقون على أن المراحل لا توجد في الحقيقة، بمعنى أنها توجد فقط في المواقف الملائمة.

(Pascuel – Leone , 2000 , p. 843).

وتستمر أفكار بياجيه في التأثير على الممارسة التربوية، ولكن حجمًا كبيرًا من البحوث قد اقترح تعديلات لمفاهيم بياجيه. فقد بينت دراسات مارجريت دونالدسون وفريقها (١٩٧٨) في إدنبرة أهمية السياق الذي تعرض فيه المشكلات على الأطفال لحلها. على سبيل المثال، تم تقليد وإعادة الخصائص الأساسية لموقف الجبال الثلاثة الذي ذكر من قبل في موقف مختلف وأكثر ارتباطا بحياة المشاركين. وفي دراسة مارتن هيوجس (Martin Hughes (In) Donaldson, 1978) تطلبت المشكلة المعروضة على الطفل وضع دمية في شكل طفل ذكر يختبئ من رجل الشرطة وراء حوائط متقاطعة. في هذه الدراسة، كان الأطفال قادرين على تبني منظور رجل الشرطة فيما يتعلق باللعبة التي تعبر عن الطفل.

وقد دللت هذه الدراسة على أهمية فهم الطفل للمشكلة حتى يتمكن من حلها، واللغة التى تستخدم لشرح المهمة و"الموقف. الذى يكون له معنى عند الطفل".

(Donaldson, 1978 , p. 23).

ولهذه النتيجة أهمية ودلالة لاختلاف الخبرات الثقافية (مثـل مـا إذا كـانوا أليفين بالجبال أو رجال الشرطة) كما أنها تبرز وتثير أهمية الصدق الإيكولـوجى للموقف عند تقويم أو قياس أو تقـدير "قـدرات وطاقـات وإمكانيـات الأطفـال،

(Childfen's Capabilities).

وقد أكدت أعمال دافيد وود وآخرين **(Wood, 1988)** على أهمية ودلالـة اللغة والاتصال والتعليمات التى تستخدم بواسطة البالغين فـى دراسـة الجوانـب المعرفية للأطفال. وقد أشار وود إلى أن بياجيه لم يعط أهمية كافيـة لـدور لغـة البالغين وتفاعلهم للنمو المعرفى للأطفال. وكانت وجهـة نظـر برونـر القائمـة على أسـاس سـنوات عديـدة مـن عملـه الإمبريقـى (علـى سـبيل المثـال) **(Wood, Bruner and Ross, 1976)** هى أن بناء الطفل النشط لمعرفته هو نتيجـة "للبناء المشترك" لفهم الطفل وفهم الأعضاء الأكثر خبرة بثقافته. وهذا الرأى يعكس بدرجة كبيرة رأى فيجوتسكى **(Vygotsky, 1978)** الذى سيناقش مناقشة مستفيـضة فى القسم التالى. كما أكد برونر كذلك على أهمية الرموز الثقافية الخاصـة باللغـة والصور وغيرها فى تكوين ذكاء الطفل. وبينما رأى بياجيه أن النظـام الناضـج للتفكير هو استخدام عمليات المنطق بواسطة الطفل، كان هذا التصور محل تساؤل من جانب وود، وذلك لأن دراساته مع برونر قد دللت علـى أهميـة ودلالـة دور **الإستراتيجيات والعمليات** فى التفكير وحل المشكلات بدلا من أبنية بياجيه.

وبالنسبة لبرونر فإن أهمية عمليات التفكير ترجع لكونها تفـسر الفـروق الفردية بين الأطفال والطبيعة المعتمدة على الموقف لاسـتدلال الأطفـال وحلهـم للمشكلات. وفى تعلم الأطفال بحثوا عن نماذج وانتظام وإمكانية التنبؤ فى المواقف

والتفكير الابتكارى الذى يزيد على هذه ويخلق قواعد وأدلة وقوانين جديدة. لذلك أكد برونر على أهمية المؤثرات التى ترجع للعلاقات بين الأفراد وللثقافة على التعلم، ولكنه اعترف كذلك بأثر البيولوجى والنشوء والارتقاء. والأخيرة كانت بطبيعة الحال أساس نظرية بياجيه فى النمو والتطور المعرفيين.

وبينما عارض برونر وجود مراحل للنمو المعرفى، كان تقييم كرين (Crain, 2000) لنظرية بياجيه وإرثه يرى أن هناك تأييدًا ودعمًا إمبريقيين كبيرين "لتتابع المراحل: The Sequence of Stages" على الرغم من أن بياجيه نفسه (١٩٦٦) قد وجد فى الدراسات عبر الثقافية أنه قد يكون هناك تأخر لعدة سنوات فى مستوى النمو. بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام التفكير الشكلى عند مستوى العمليات يبدو أنه لا يحدث إلا نادرًا، وذلك فى حالة بعض الأفراد ومعياريا فى بعض المجتمعات، فى المعتاد تكون قرى صغيرة ومجتمعات قبلية.

(Cole and Cole, 2001).

وقد اقترح (Buck – Moss, 1975) أن المعرفة الشكلية المجردة تعكس بناء اجتماعيا محددا يتصف بميزة وقيمة التبادل والتحالف التى تحكم الإنتاج والتبادل فى الدول الغربية الصناعية. وكان هناك كذلك دعم قليل لفكرة عمومية التفكير داخل المراحل، من حيث إنه قد وجدت ارتباطات منخفضة بين الأداءات على المهام المختلفة.

وجانب آخر من أعمال بياجيه تعرض لنقد كثير هو كونه قد خفض من قدرات الأطفال. على سبيل المثال وجد أن "دوام أو ثبات الشىء (Object Permanence)" يكتسب مبكرا عما توحى دراسات بياجيه. بالإضافة إلى ذلك فإن "مركزية الذات"، أى عدم قدرة الطفل على رؤية الأشياء من وجهة نظر آخر، لا تستمر لدى الجميع الفترة الطويلة التى اعتقد بياجيه أنها تستمر خلالها، وهى نقطة كشفت عنها أعمال هوجس ودونالدسون التى نوقشت أعلاه.

وقد ناقش لورينكو وماشـــادو كـــذلك، (Lourenco and Machado, 1996) النقد الشديد الذى وُجِّه لأعمال بياجيه ومن أهمه، ملاحظة أن وصف بياجيـــه لنمـــو وتطور الطفل عند المراحل المبكرة كان فى شكل نقاط ضعف ونقص لا نقاط قـــوة، فقد بالغ فى **الكفاءة** على حساب **الأداء** وفشل فى تفسير التقدم النمائى بدلا من مجرد وصفه. ومن أكثر أوجه النقد التى وجهت لبياجيه أهمية ودلالة كان النقد الذى يتعلـــق بتفسير دور العوامل الثقافية، والذى أشار إلى اهمال بياجيه النسبى لـــدور العوامـــل الاجتماعية فى النمو والتطور. ومنذ بداية الثمانينيات هوجم بياجيه على أســـاس أنـــه افترض أن النمو المعرفى للفرد يحدَّد بدرجة كبيرة جينيا، وأنه يحـــدث فـــى فـــراغ اجتماعى وأن وصفه للنمو المعرفى ينطبق على الأطفال عبر مختلف الثقافات. على سبيل المثال بين توماسيلو (Tomasello, 2000) أن نظرية بياجيـــه كانـــت نظريـــة "تفصيلية، محكمة، شاملة و "بها أخطاء فى العديد من الجوانب المهمة.

In Many Important Aspects, Wrong, p. 207

كما ادعى نقاد آخرون أن أعمال بياجيه قد أهملت نوع الطفـــل (Gender) وحالته المزاجية والسياق الاجتماعى.

وعلى الرغم من أن كثيرًا من أعمال بياجيه تركز على الطفل الفرد والبيئـــة المادية، فإنه كان يرى أن "الإنسان مغمور من بداية حياته ومن لحظة مولده فـــى بيئة اجتماعية تؤثر عليه بقدر تأثير بيئته المادية. ويؤثر المجتمع (Society) بدرجة تـــفوق تأثيـــر البيئـــة الماديـــة ويـــؤدى إلـــى تغييـــر بنـــاء الفـــرد الحقيقى.

(The Very Structure) (Piaget, 1973 , p. 156).

بالإضافة إلى ذلك، فقد اعترفت طرق بياجيه فى البحـــث بدلالـــة وأهميـــة الأبعاد والجوانب الاجتماعية لموقف الاختبـــار. وقد أشـــار بورمان فـــى ١٩٩٤ (Burman, 1994) إلى أنه فى عام ١٩٢٩، كان بياجيه يفسر نمو وتطور الطفل بما يقوله الطفل وما يفعله "لكى يؤخذ السياق العقلـــى الكامل فـــى الاعتبـــار" (P. 19).

كما اعترف فيجوتسكى (على الرغم من أنه قد انتقد بياجيه بشدة بسبب إهمال الانتباه إلى اللغة والثقافة) بمنهج بياجيه بوصفه أهم مساهماته وأعظمها. وقد اتفق كـــل مـــن بياجيه وفيجوتسكى على المشاركة النشطة للباحثين فى دراســـاتهم للنمـــو والتطـــور العقلـــين. وقد لاحـــظ لورينكـــو ومـــشـــادوا (Lourencho and Machado, 1996) وهما يقدمان دفاعا وردا على هذه الانتقادات، أنه على الرغم من كون الانتقـــادات الموجهة لبياجيه تبدو معقولة سطحيا (على السطح)، فإنها قد اعتمدت على قـــراءة اختيارية وإساءة تفسير لعمل بياجيه. كما اقترحا كذلك أنه علـــى الـــرغم مـــن أن بياجيه لم يقم بإجراء بحوث إمبريقية حول أثر الثقافة على نمو وتطور الطفل، فإنه على الرغم من ذلك قد أشار كثيرا إلى أهمية التفاعل الاجتمـــاعى فـــى اكتـــساب المهارات. وقد اقتبسوا عن مناقشة لبياجيه على سبيل المثال حول أهميـــة التبـــادل الاجتماعى فى مساعدة الفرد على تنظيم الأبنية المعرفية الخاصة به فى شكل نظام متكامل، ودور التفاعل الاجتماعى فى الانتقال من مركزية الـــذات إلـــى عمليـــات التفكير المكيف للمجتمع، وحاجة الفرد لتكوين اتصال مع الآخرين المهمـــين لكـــى يحقق الثبات والقابلية للانعكاس ولتحقيق التقدم فى نموه الخلقى. ويجب أن يقال إنه خلال السنوات الأخيرة من عمله، أعطى بياجيه تأكيدا متزايدا على تنظيم الذات فى بناء المعرفة، وبشكل خاص فى التنسيق بين آثار النضج والخبرة المادية والعوامل الاجتماعية، ولكنه لم يتخل على الإطلاق عن فكرة كون العوامل الاجتماعية هـــى فى حقيقة الأمر مؤثرًا مهمًا.

٥-٣-٢ نظرية البياجيين الجدد

خـــلال الـــسبعينيات قـــام علمـــاء نفـــس النمـــو بمدرســـة جنيـــف (Doise, Mugny and others, 1974, 1984) بدراسة الـــسياق الاجتمـــاعى لحـــل الأطفال للمشكلات، مستخدمين فى البداية تعديلات لمهام بياجيـــه، وشـــأنهم شـــأن

بياجيه كانوا بنائيين (Constructivist) ولكنهم أكدوا على الطبيعة البنائية للتفاعل الاجتماعى. وقد كشف علم النفس الاجتماعى أن أداء الجماعة يميل لأن يكون أفضل من أداء الأفراد. ويرجع ذلك للمكتسبات المعرفية والدافعية. لذلك درس أعضاء مدرسة جنيف ما إذا كان حل الأطفال للمشكلات فى سياق اجتماعى وعن طريق التعاون مع الرفاق يمكن أن يشجع على تحقيق مكتسبات نمائية. وافترضوا أن التطورات فى التفكير ليست نتيجة للتقليد أو لقبول سلطة شخص آخر أو تدريس شخص آخر، ولكنها نتيجة لحل "صراع اجتماعى – معرفى: Socio – Cognitive conflict" وقد نتج عن التعرض لمناظير متناقضة حول نفس المشكلة، (e.g. Doise and Mugny, 1984)، وهو ما خلق "عدم توازن" والتحرك إلى مستوى معرفى أعلى. ومن المثير والمهم ملاحظة أن مفهوم الصراع الاجتماعى – المعرفى لم يكن قابلا للتطبيق على الأطفال فى المجتمعات الكلية (Collectivist) (انظر الأقسام الأخيرة من هذا الفصل). بالإضافة إلى ذلك أشارت لايت وآخرون (Light et al., 1994) إلى أن الصراع الاجتماعى المعرفى لم يكن ضروريا لتحسين الأداء، وفى دراسة بالمملكة المتحدة، وجدوا أن مجرد وجود طفل آخر يعمل على نفس المهمة قد حسن الأداء بنفس درجة تحسن الأداء نتيجة لتفاعل الرفاق.

وقد دلل على هذه التطورات المعرفية لأول مرة دويز ورفاقه (Doise et al., 1975) باستخدام مهام الثبات: التى عرضت على الأطفال عمر ٦، ٧ سنوات، وعرضت فرديا. ثم عملوا معًا على المهمة فى مجموعات تتكون من طفلين أو ثلاثة أطفال. وكشف الاختبار البعدى عن أن الأطفال الذين لم يحققوا الثبات فى البداية قد حققوا الثبات بعد العمل مع أطفال كانوا قد حققوا الثبات عند البداية. وكان التفسير الذى قدمه ديز ورفاقه لهذا هو، أنه عند التعرض لآخر لديه وجهة نظر مختلفة، خلق صراع معرفى داخل الفرد، وهذا الصراع بدوره عن

طريق استبصارات جديدة (تتضح وتكشف عن نفسها من تفسيرات الأطفال للاختيارات التى قاموا بها) مثل القابلية للانعكاس وتعويض الارتفاع بالعرض.

وقد بينت دراسات أخرى مكتسبات نمائية للحلول الصحيحة لمهام الثبات بواسطة أزواج من الأطفال لم يحقق أى منهما الثبات. وقد قام آمز ومرى، ١٩٨٢ (Ames and Murry, 1982) بدراسة الأطفال الذين تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كما يلى:

فى المجموعة (١): (التفاعل الاجتماعى) تم تقسيم الأطفال إلى أزواج مع آخرين قدموا استجابة مختلفة.

فى المجموعة (٢): (النمذجة، Modelling) عرضت الحلول الصحيحة.

وفى المجموعة (٣): (التدريس، Instruction). كان على الأطفال أن الإجابة العكسية هى الصحيحة أو تم إعطاؤهم تغذية رجعية للتصويب.

(Corrective Feed – Back).

وقد بينت النتائج أن مجموعة التفاعل الاجتماعى (المجموعة (١)، قد كشفت عن مكتسبات معرفية واضحة بينما لم يحدث هذا فى المجموعتين الباقيتين. بالإضافة إلى ذلك وجد آمز ومرى تصميمًا للتقدم للمهام الأخرى. وقد أوحى هذا أنه عن طريق التفاعل الاجتماعى يمكن بناء المعرفة التى لم تكن موجودة أو مملوكة قبل ذلك.

وقد أبرزت دراسة دويز ومجنى (Doise and Mugney, 1984) أهمية "العلامات الاجتماعية، (Social Marking)" فقد أعطوا الأطفال مهام الثبات التى وضعت فى سياق القواعد الاجتماعية مثل إعطاء كميات متساوية من عصير البرتقال لطفلين مختلفين لأنهما قد عملا عملاً متساويا فى صعوبته وجديته. وكان العصير فى البداية فى إناءين من نفس الشكل، ثم نقل بعد ذلك إلى إناءين

مختلفين فى الشكل (أحد اختبارات الثبات). وقد لوحظ أن الأطفال الذين لــم يحققــوا الثبات، الأطفال عمر (٤-٦) سنوات الذين فكروا فى البداية أن الإنــاءين المختلفــين فى الشكل يحتويان على كميات مختلفة من العصير، والذين ناقشوا المشكلة عندئذ فى سياق الحقوق الاجتماعية، حققوا تقدما معرفيا يفوق ما حققه أطفال العينة الــضابطة. وقد فسر دوز ومجنى هذا على أنه نتاج للجهد العقلــى المطلــوب لتحقيــق التنــاغم الاجتماعى (تحقيق نتيجة عادلة لكل شخص)، وهو ما أدى إلى تحفيز وحث العمليات المعرفية إلى درجات أفضل على مهام الثبات. ولكن آخرين اقترحين أن التقليد أكثــر أهمية عما كان دوز وزملاؤه يعتقدون، وأن الفهم يترتب على تعبيــر أفــضل عــن الموقف والقبول بالحل الصحيح أثناء التفاعل الاجتماعى (Durkin, 1995).

وقد قام بول ليت وزملاؤه بدراسات إضافية حــول التفاعــل الاجتمــاعى للرفاق فى مواقف حل المشكلات باستخدام مهمة برج هانو (Twoof Hano Tasks) (Glachan and Light, 1982, Light and Glashan, 1995) وقد كشفت الدراسات أن التحسن فى الاختبار البعدى على مهمة البرج فى حالة الأطفال عمر ٨ سنوات كان أعلى فى حالة أزواج الأطفال الذين عملوا معا خــلال فتــرة التــدريب بــين الاختبارين عنه فى حالة الأطفال الذين تدربوا بمفردهم. وحتى أولئك الذين عملــوا مع رفيق أقل قدرة تحسنوا بدرجة أكبر من الطفل الذى كان مستواه المبدئى يساوى مستواهم ولكنه عمل بمفرده.

وأجريت تجربة أخرى حول آثار الأنواع المختلفة من الاتصال على قدرة الأطفال عمر ثمانى سنوات على حل مشكلة تعتبر تعديلاً لبرج هانو. وقــد قــسم الأطفال إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى (١): (التدريس المتــشكل، Structured Instruction) – حركوا اللوحــة معًا وكان عليهم أن يتغلبوا على الاختلافات بينهم ويتفقــوا علـــى حل للمشكلة.

المجموعة الثانية (٢): (التفاعل غير المتشكل) يمكنهم أن يحركوا اللوحات مستقلين عن بعضهم البعض.

المجموعة الثالثة (٣): (التدريس) كان معهم بالغ كمدرب.

وقد وجد أن أفضل تحسن فى مستوى الأداء وفى تعميم تعلمهم كـان أداء المجموعة (١)، وكانت المجموعة (٢) أقل كفاءة وفاعلية، وذلك لأن طفلاً (واحدًا) قد حمل معظم ما يلزم تحريكه. أما المجموعة (٣) فلم تتحسن عن طريق التدريس، وقد فسرت ليت وزملائها هذه النتائج بكون المجموعة (٣) لم تتوفر لها فرصة لحل الصراعات المعرفية بين إستراتيجيتهم الأصلية وما درس لهم. وقد وجـدت مزايـا وفوائد التعلم التعاونى فى مواقف أخرى كذلك، مثل "سباق مبنى على كسر الكـود، يتم اعتمادا على الكمبيـوتر، **Code – Breaking Computer Based Context**، ولم تحقق الأزواج التى تفاعلت اجتماعيا تحسنا أفضل فقط إنما ارتبطت طبيعة ومـدى التحدث بين الأطفال كذلك بنتائج الاختبار البعدى، وفى دراسة ثانية، تـم توزيـع الأطفال إلى أزواج مرتفعة الحجة أو الجدل (**argument**) على أسـاس تـسجيلات لأفلام فيديو لسلوكهم فى الدراسة الأولى. وقد وجد أن أزواج الأطفـال مرتفعـى الحجة أو الجدل قد تحسنوا بدرجة أكبر.

وفى دراسة لفتزباتريك فى ١٩٩٦ (**Fitzpatrick, 1996**) حول آثار النوع على الأداء على المهام المختلفة. وقد وجد أن أزواج الأطفال المختلفين فى النـوع قد حققوا مستوى أعلى من التوكيدية (**Assertiveness**) فى المناقشات عن الأزواج التى تضم نفس النوع. وكانت الفتيات أكثر توكيدية فى المهام اللغوية التى لا تعتمد على نظام الكمبيوتر، بينما كان الذكور أكثر توكيدية فى المهام اللغوية التى تعتمـد علـى نظـام الكمبيـوتر. وقـد بـين ليـت ولتلتـون فـى عـام ١٩٩٩، (**Light and Littleton, 1999**) أن معظم برامج الكمبيوتر التى تستخدم فى الفصل الدراسى تكون أكثر توجها، وأن دراساتهم قد كشفت أن أداء الذكور كان أعلى فى

البداية عن أداء الفتيات فى ألعاب الكمبيوتر المعتادة، ولكن تفوقهم قد إنعكس فـى سياق ألغاز كتبت خصيصا موجهة نحو الفتيات باسم: "لغز رحلـة دب العسـل". كما أكدت ليت ولتلتون (١٩٩٩) على أن كثيرًا من الدراسات التى أجريت حـول تيسير الرفاق للتعلم لم تكشف عن أية فروق بسبب النوع.

وفى دراسة حديثة قام بها فريق من علماء النفس من البياجيين الجدد فـى مونتريال، (Larivée, Normandeau and Parent, 2000) تحقق مدًا لأفكار بياجيه وإنتاج نموذج يحقق التكامل بين الفروق بين الأفراد وداخل الأفراد، فى إطار سياق نظرية عامة للنمو والتطور المعرفيين.

وقد دللت النتائج على أن النمو والتطـور المعـرفيين متعـدد الأبعـاد ويتضمنان أنماطًا مختلفة للعمل علـى المعلومـات (Information Processing)، يمكن أن تنشط تبادليا خلال عملية حل المشكلات. (Reuchin, 1978) وعلى الرغم من أن جميع الأطفال يملكون نفس النماذج، فإنها تنظم هرميا بطرق مختلفة علـى أساس الكفاءة والتفضيل الشخصى، كما أن اسـتخدامها سـيتغير فـى المواقـف المختلفة. وهناك توضيح عملى لهذا نجده فى مهام الإدخال إلى فئة، حيـث يمكـن للأطفال أن يستخدموا نوعين مختلفين من الحجج، ويؤدى التدريب علـى الحجـج التى لم يستخدموها من قبل إلى مكاسب تزيد كثيرا على التدرب على الحجج التـى استخدموها من تلقاء أنفسهم. وهناك نوعان أو نموذجان للعمل علـى المعلومـات يستخدمان على نطاق واسع هما: الافتراضـية، **Propositional** (متعلـق بقـضية منطقية) والتشابهية، **Analogical**. وتوجد هاتان العمليتان جنبا إلى جنـب ولكـل منهمـا فوائدهـا المميـزة والمختلفـة فـى المهـام المنطقيـة الرياضيـة **(Logico mathematical)** والمهام قبل المنطقية **(Intfalogical)** **(Lautrey, 1991)**. وقد بين لاريفى وآخـرون **(Larivee et al., 2000)** أن هذه المهام تـشبـه فـى عـدة جوانب نوعين من أنواع المعرفة، المفاهيـم اليوميـة والمفـاهيم العلميـة

(Every day and Scientific Concepts) التـــــى افترضـــها فيجوتـــسكى (Vygotsky, 1978, 1987)، ونقترح هنا أن الثقافات المختلفة سوف تؤيد اســتخدام نماذج محددة للعمل على المعلومات تأييدا مختلفا لمساعدة تــأقلم الطفــل وتقدمـــه المعرفى فى محراب نموه المختلف، وأن هذا الافتراض يمكن التحقق منه إمبريقيا.

٥-٣-٢-١ الاستنتاج

لقد فحصت أعمال وبحوث البياجيين الجدد التى نوقشت أعلاه العمليــات، داخل الفرد وبين الأفراد، التى تكمن وراء النمو والتطور المعرفيين. وقــد أكــدوا تأكيدا متزايدا على أهمية العوامل السياقية أو العوامل الخاصة بالــسياق (الماديـــة والاجتماعية) التى يمكن ربطها مع "محراب النمو" بعلم النفس الثقافى. وقد احتلــت ديناميات ما بين الأفراد للموقف التعليمى بشكل خاص أولوية كبيرة فى هذا المسار البحثى، وهو ما جعله أكثر تكاملا وتأقلما مع النظريات الاجتماعية والثقافية التـــى اتبعت المنظور النظرى لفيجوتسكى.

٥-٣-٣ المناظير الاجتماعية الثقافية

تكمن الجذور العقلية (Intellectual) لمجموعة الأعمال التى يطلق عليهـــا "المناظير الاجتماعية الثقافية فى نظرية فيجوتسكي". وقد ولد فيجوتسكى فى عـــام ١٨٩٦، أى نفس العام الذى ولد فيه بياجيه. ولكن بياجيه عاش حتى عـــام ١٩٨٠، لذلك كان قادرا على تعديل وتطوير آرائه، بينما توفى فيجوتسكى عند عمـــر (٣٨) عام، وقد اكتشفت معظم أعمال فيجوتسكى ونشرت فى الغرب بعد وفاتـــه بفتـــرة. ويمكن وصف فيجوتسكى على أنه واحد من آباء علم النفس الثقافى. فقد كان واحدا من أوائل من أكدوا على أهمية الــسياق الاجتمـــاعى والثقـــافى للنمـــو والتطـــور المعرفيين وقد أثر على تفكير كثير من علماء النفس الآخرين مثل برونفينبرينـــر.

وبينما كان بياجيه "بنائيًا" كان فيجوتسكى "بنائيًا اجتماعيًا Social Constructivist". وقد اعترف بدور العوامل البيولوجية والبيئية فى النمو والتطور المعرفى، ولكنه بين أن نفس العوامل قد يكون لها آثار مختلفة اعتمادا على الناس الذين ينمو الطفل بينهم أى أن كلاً من الخصائص والسمات الثقافية والشخصية مهمة.

(See Das Gupta, 1994).

وقد اعتقد فيجوتسكى أن النمو والتطور تسيطر عليهما المؤثرات والعوامل البيولوجية حتى عمر عامين – **الخط الطبيعى** – ويتأثر بعد ذلك تأثرا شديدا **بالخط الثقافى** – نظم الإشارة الثقافية مثل اللغة. لذلك يحدد مسار النمو والتطور بالتكامل بين المؤثرات الثقافية والمؤثرات بين الأفراد (بين العقول) والفردية (داخل العقل).

وقد رأى فيجوتسكى الأطفال ونظر لهم فى الأساس على أنهم كائنات تتعلم وتتطور معرفيا من خلال الانشغال مع البالغين ومشاركتهم فى أنشطة مشتركة على أساس يومى، وهو رأى أو وجهة نظر تختلف كثيرا عن رأى أو وجهة نظر بياجيه. فبياجيه يرى أن تعلم الأطفال يرجع فى الأساس للاستكشاف الشخصى الذاتى للبيئة. وبالنسبة فيجوتسكى فإن النمو والتطور المعرفيين يرشدانه ويشجعانه على التفاعل الاجتماعى. أى أنه عمل تعاونى. والشركاء الأكثر مهارة عن الطفل يؤثرون على تعلم الطفل بطرق مهمة وذات دلالة. وكان فيجوتسكى مهتمًا بشكل خاص بتطور "الوظائف العقلية الأعلى" – التفكير والاستدلال والفهم – وكانت مبادئه الأساسية فيما يتعلق بالطريقة التى تتطور بها هذه الوظائف على النحو التالى:

- تكمن أصول الأشكال المعقدة للتفكير فى استدخال التفاعلات الاجتماعية. والعمليات المفتاحية الأساسية الداخلة فى هذا هى اللغة التى تستخدم بواسطة البالغ والطريقة التى يتم بها تشكيل المهمة.

- للبالغين أهمية فى تقديم مساعدة فاعلة، والعوامل المهمة والمعنية هى خصائص وسمات البالغ، والطفل وعلاقة البالغ بالطفل. ويتم تحقيق الخطوات الجديدة فى التعلم فى "منطقة النمو المحتمل".

Zone of Proximal Development

وعلى الرغم من أن الأعمال التى ترجع جذورها العقلية **(Intellectual)** فى نظرية فيجوتسكى يمكن تجميعها تحت عنوان "المناظير الاجتماعية الثقافية" فإن كثيرًا من هذا قد تطور بطرق متمايزة ويعرف بما يمكن فى بعض الأحيان أن يكون عناوين نظرية متناقضة.

والشىء المشترك بين هذه المناظير هو رؤية أحادية **(Monisitic)** للثقافة والمعرفة. **(Miller and Chen, 2005)**. ووفقا لميللر وتشن (٢٠٠٥) " بدلا من معاملة المعرفة على أنها نشاط نفسى داخلى تماما يمكن فهمه مستقلا عن العمليات الاجتماعية والثقافية والتاريخية، تفترض بعض المداخل الداخلية فى هذا التقليد العريض والتوليفى أو الاختيارى إلى حد ما، أن العمليات المعرفية تعتمد أساسا ولا يمكن أن تفهم فهما صحيحا بعيدا عن هذه المؤثرات" **(p.1)** وسوف نحدد بعض المواقف والمفاهيم النظرية المحورية المفتاحية التى تعكس هذه العمليات فى الأقسام التالية.

٥-٣-٣-١ النظرية الاجتماعية الثقافية

تعتبر أفكار أو مفاهيم "الأدوات السيكولوجية، **(Psychological Tools)** والاستدخال والنقل **(Mediation)** حجر الزاوية بكل من النظرية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكى و"نظرية النشاط: **Activity Theory**" التى طورت بواسطة أتباعه **(Karpov, 2005)** وطبقا لفيجوتسكى، فإن السمات الكبرى أو العظمى للعمليات العقلية عند الإنسان هى كونها تنقل **(Mediated)** بواسطة أدوات، شأنها شأن عمل

الإنسان. ولكن هذه الأدوات أدوات سيكولوجية خاصة (Special) أو لها خصوصية. وكما تخترع الأدوات بواسطة المجتمع الإنسانى، ويتعلمها الأطفال ويتقنونها، ينطبق نفس الشيء على الأدوات السيكولوجية، وهذه تعكس الخبرة المتراكمة للجنس البشرى. ولا يولد الأطفال مزودين بهذه الأدوات، إنما يتعلمونها ويتقنونها. وعندما يتم اكتساب الأدوات السيكولوجية من جانب الأطفال، يمكنهم نقل عملياتهم العقلية. ويشير فيجوتسكى بشكل خاص للعمليات العقلية الإنسانية التى تنقل بواسطة الأدوات بوصفها "عمليات عقلية عليا: Higher Mental Processes"، والسبب وراء ذلك هو تميزها عن "العمليات العقلية الأكثر انخفاضا" التى يولد الأطفال مزودين بها والتى يمتلكها كل من الأطفال الصغار والحيوانات.

وقد أشار فيجوتسكى للغة والمفاهيم والرموز باعتبارها أمثلة للأدوات النفسية. ولكن يثار أحيانا أن الطفل الذى يتعلم كلمة جديدة أو مفهومًا أو علامة أو رمزًا لا تصبح هذه الكلمة أو المفهوم أو الرموز أو الإشارة أداة سيكولوجية بطريقة أوتوماتيكية. وكما أشار كاربوف (Karpov; 2005) عندما اعتبر فيجوتسكى المفاهيم العلمية أدوات سيكولوجية يمكن أن تنقل العمليات العقلية لأطفال المدارس (Vygotski, 1988) لاحظ أن "الصعوبة مع المفاهيم العلمية تكمن فى اللفظة الخاصة بها (Verbalism) (P.148 , Cited (in) Karpov, 2005, p. 5).

كما أشار كذلك إلى أن "**المفاهيم العلمية**" تكون عند البداية الأولى لتطورها ولم تنته منه، عند هذه اللحظة تماما أى مع بداية تطور المفاهيم العلمية وبداية تعلم الطفل معنى اللفظ أو معنى الكلمة التى تشير إلى مفهوم جديد (Vygotsky, 1986, p. 150)، وقد لاحظ كاربوف، (٢٠٠٥) أن فيجوتسكى لم يطور هذه التحفظات على الإطلاق، ونتيجة لذلك ارتبطت نظريته تقليديا بفكرة الأدوات المتعلقة بالعلامات، (Semiotic) بوصفها ناقلات للعمليات العقلية الإنسانية. (Kozulin, 1986) (انظر كذلك الفصل (٦) حول دور اللغة).

والسؤال الذى يطرح نفسه هو؛ ما إذا كانت الكلمات والمفاهيم والإشارات والرموز يمكن أن تخدم فى حد ذاتها كأدوات سيكولوجية تنقل العمليات العقلية للإنسان. وكان منظور فيجوتسكى (Vygotski, 1981) هو أن الرمز "يغير السير الكامل وبناء أو تركيب الوظائف العقلية. ويفعل هذا بتحديد بناء فعل أدواتى جديد، كما تغير الأداة السيكولوجية عملية التأقلم الطبيعى عن طريق تحديد شكل عمليات العمل". (P. 137) وطبقا لأتباع فيجوتسكى الجدد، (New Vygotsktian) فإن أداة عملية (أو فنية) فى حد ذاتها لا تحدد شكل ولا بناء أو شكل عملية إنسانية، وذلك لأن امتلاك أداة لا يؤدى تلقائيًا إلى إتقان خطوات استخدامها.

وبنفس الطريقة فإن الأدوات النفسية وتذكر الطلاب للمعرفة المفاهيمية العلمية (القواعد والمفاهيم والتعريفات أو النظريات أو القضايا Theorems) التى لا يدعمها إتقان ومعرفة الخطوات الإجرائية المهمة والمعنية، لا تؤدى إلى استخدام الطلاب لهذه المعرفة والمعلومات لحل مشكلات بمجال الدراسة. وقد ذكر كاربوف (Karpov, 2005) مثالا لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين حفظوا وسمعوا المفاهيم الخاصة بالثدييات والطيور والأسماك عند تصنيف الحيوانات، عرضت عليهم طرق السير من الخصائص السطحية الخاصة بالحيوان بدلا من المفاهيم التى حفظوها وسمعوها. (على سبيل المثال ربطوا التمساح مع فئة السمك). والحجة والمبرر هو؛ أن إتقان أداة سيكولوجية، يتطلب أن يكون الطفل قد أتقن عملية استخدام هذه الأدوات (Karpov, 2005). ولا ينظر للمفاهيم العلمية كموصلات لتفكير الطفل وحل المشكلات فى المجالات المختلفة إلا إذا كانت مدعمة بإتقان الطالب للإجراءات والخطوات الضرورية والمهمة التى تكمن وراء هذه المفاهيم. بهذا المعنى، لا يمكن للطفل أن يطور تعميم مفهوم ما تطويرا كاملا إلا إذا كان قد طور نظام العمليات النفسية أو الخطوات المهمة والمعنية لمثل هذا التعميم. ويعنى إتقان الأطفال للمفاهيم أنهم ليسوا قادرين فقط على إعادتها، ولكنهم قد أتقنوا كذلك الخطوات اللازمة للتعرف على تلك الخصائص الضرورية والكافية للربط بين الأشياء المختلفة.

وطبقا لفيجوتسكى، فإن جانبا مهمًا وكبيرا من إتقان العمليات السيكولوجية بواسطة الأطفال هو استدخال (Internalizatrion) هــذه الأدوات، وعنــد تــذكر مجموعة من الكلمات، على سبيل المثال، يكون الأطفال قــادرين علــى اســتخدام المعينات الخارجية للذاكرة مثل البطاقات التى تحمل صورا مختلفة، والتى يمكــنهم عندئذ استخدامها لتذكر الكلمات سيرا من الارتباط بين كلمة وصــورة كــانوا قــد طوروها. على النقيض لا يحتاج البالغون مثل هذه المعينــات الخارجيــة للتــذكر والاسترجاع نظرا لأنهم يمتلكون أدوات سيكولوجية داخلية (الذكريات). لذلك فــإن عملية الاستدخال التى تحدث بين الطفولة والبلوغ، بحيث يــتم تحويــل العلامــات الخارجية التى يحتاجها الأطفال على سبيل المثال، (البطاقات) إلى إشارات داخليــة (Internal Signs) التى ينتجها البالغون كوسائل للتذكر.

نظرا لأن منظور فيجوتسكى يفترض أن إتقان أداة سيكولوجية يتطلــب أن يكون الطفل قد أتقن الخطوات والإجراءات (Procedure) اللازمة لاســتخدام هــذه الأداة، فإن الفرق الأساسى والجوهرى بين أداة أطفال المدارس والبالغين فى المثــال السابق لم يكن كون الأطفال يستخدمون إشارات خارجية، بينمــا يــستخدم البــالغون إشارات داخلية لكى يتذكروا ويسترجعوا، إنما كان الفرق فــى مــستوى اســتدخال إجراءاتهم الخاصة بالــذاكرة (Mnemonic Procedure): كــان أطفــال المــدارس خارجين جزئيا، ومن ثم لم يكونوا قادرين على الأداء بدون دعم بصرى (على سبيل المثال بطاقات)، بينما كان البالغون داخليين ولم يحتاجوا إلى دعــم بــصرى. بهــذا المعنى، أى استدخال الإجراءات بدلا من استدخال الإشارات (Karpov, 2005).

بالنسبة لفيجوتسكى وأتباعه الجدد فإن التوصــيل أو النقــل (Mediation) يعتبر هو المحدد للتطور المعرفى. وهذه عملية لها جانبان أو بعدان، الجانب الأول يرتبط بإتقان الأطفال للأدوات السيكولوجية الجديدة، التى تصبح مــستدخلة وتقــوم بتوصيل الخطوات (Processes) العقلية، والمكون الثانى هو دور البالغين بوصفهم

موصلين لمكتسبات الأطفال وإتقانهم لأدوات سيكولوجية جديدة. وطبقًا لفيجوتسكى وأتباعه، فإن الأدوات السيكولوجية، لكونها نتائج للثقافة الإنسانية يجب أن يتم تعليمها للأطفال بواسطة ممثلى هذه الثقافة. وبنفس الطريقة التى لن يستطيع بها أى فرد أن يتوقع أن يقوم الجيل الجديد بإعادة اختراع أدوات العمل، ينطبق نفس الشيء على الأدوات السيكولوجية التى تخدم فى نقل العمليات العقلية للإنسان. لكن كاربوف (Karpov, 2005) يشير إلى أن هناك فرقًا بين فيجوتسكى وأتباعه الجدد (Neo – Vygotskians) فى فهمهم لطبيعة الأدوات السيكولوجية وهو فرق تترتب عليه فروق فى فهم عملية نقل البالغين للمكتسبات وإتقان الأطفال للأدوات السيكولوجية الجديدة.

وقد بين كاربوف (Karpov, 2005) أن فيجوتسكى، الذى عرف الأدوات السيكولوجية على أنها كلمات أو مفاهيم أو علامات أو رموز، يعتقد أن السياق الطبيعى لاكتساب الطفل لهذه الأدوات هو موقف الاتصال اللفظى بين الطفل والبالغ. وعلى الرغم من أنه لم ينظر للأطفال على أنهم متلقون سلبيون للأدوات اللفظية (verbal) التى يعرفها البالغون فى مسار أو طريق الاتصال بين الأفراد، فإن مناقشة فيجوتسكى من القضايا النظرية العامة إلى تطور الأطفال عند مختلف المراحل ينظر لها على أنها غالبا محدودة بتحليل اكتساب الأطفال للأدوات "الخاصة بعلم العلامات: cemiotic" فى مسار الاتصال بين الأفراد مع البالغين. وعلى النقيض تجد أن الإتباع الجدد لفيجوتسكى يؤكدون أهمية الإجراءات والخطوات عند استخدام الأدوات السيكولوجية كوسائل لنقل العمليات العقلية الإنسانية. فهم يرون أنه فى سياق النشاط المشترك مع البالغين فقط، وهو النشاط الذى يسعى إلى أداء مهمة بدلا من سياق اتصالهم اللفظى، يمكن للأطفال إتقان هذه الإجراءات. لذلك: يبدأ التوصيل بقيام البالغين فى "استخراج" (Externalizing) (النمذجة والتفسير) الإجراءات والخطوات لاستخدام أداة سيكولوجية جديدة،

هو شيء ضرورى لأداء المهمة. ثم يشرك البالغ الطفل فى أداء أو عمل مشترك لهذه الإجراءات، مما يؤدى إلى خلق حيز النمو المحتمل أو القريب، (Zone of Proximal Development) لعملية عقلية جديدة، ويرشد إتقان الطفل لهذه الإجراءات واستدخالها. وكلما أصبح الطفل أكثر كفاءة فى استخدام الإجراء، يسحب البالغ نفسه من موقف الأداء المشترك، مع تمرير مزيد ومزيد من مسئوليات أداء المهمة للطفل. نتيجة لذلك، فإن الإجراء الذى أتقن واستدخل يبدأ فى نقل وتوصيل العمليات العقلية للطفل (Karpov, 2005, p. 6).

وكانت فكرة التوصيل (Mediation) ذات أهمية خاصة فى تطوير إجراءات تدريس مستحدثة، كما كانت أساس نظرية النشاط (Activity Theory)) (Cole, 2005)

٥-٣-٣-٢ نظرية النشاط

ربما يكون مفهوم **منطقة النمو القريب أو المحتمل** (Zone of Proximal Development) (ZPD) (Vygotsky, 1978) أكثر المفاهيم النظرية لفيجوتسكى أهمية. وتصف (ZPD) مدى المهام التى لا يستطيع الطفل القيام بها بمفرده ولكنه يستطيع القيام بها بمساعدة شريك أكثر خبرة. وتتحرك (ZPD) إلى أعلى مع تعلم الطفل عن طريق التغيرات فى الطريقة التى يشكل بها البالغ الإرشاد ويوصله للطفل. لكى يكون البالغون معلمين ذوى كفاءة عالية يلزم أن يكونوا حساسين لقدرات وإمكانيات كل طفل وأن يكونوا قادرين كذلك على إدراك هدف الطفل من النشاط.

وقد رأى فيجوتسكى كذلك أن للعب نفس الأهمية فى النمو والتطور المعرفيين، وفى خلق منطقه نموه القريبه أو المحتملة (ZPD). وطبقا لفيجوتسكى (١٩٧٨): "فى اللعب يكون دائما عند مستوى يفوق عمره المتوسط، أعلى من سلوكه

اليومى، فى اللعب يكون الطفل أطول من نفسه" (p. 102). ومن خلال اللعب يمكن للرفاق كذلك أن ينظر لهم على أنهم مؤثرات مهمة على تعلم الطفل الفرد، ويعترف للعب على أنه واحد من أهم العموميات والكونيات الثقافية فى نمو الطفل وتطوره.

(Bruner, Jolly and Sylva, 1976)

ويرى برونر أن للعب وظيفة تيسير تعلم استخدام الوسيلة عند الصغار، غالبا عن طريق الرمزية كما يحدث عندما يستخدم الطفل العصى للتعبير عن السيف. وتستخدم أدوات الثقافة فى كل من المهارات المادية (البدنية) ومهارات اللغة وكلاهما يتطور جزئيا عن طريق اللعب. كما تساعد ممارسة الألعاب على تعلم القواعد والأعراف الخاصة بالمجتمع مثل الاقتسام والتعاون وتبادل الدور. واللعب ضرورى ومهم لتحقيق الحد الأقصى للنمو والتطور المعرفيين والاجتماعيين فى جميع الثقافات.

وقد طور وود وآخرون، **(Wood et al., 1976)** مفهوم "منصبة العرض والتقدم، "**Scaffolding**" لوصف عملية النمذجة والبناء الخاصة بالموقف الذى يقوم فيه أشخاص مقدرون بدرجة عالية بتيسير تقدم الطفل خلال منطقة النمو القريب أو المحتمل، (**PZD**). وقد تضمن هذا المراحل التالية:

١- "تنظيم التعلم: **Structring Learning**"، بواسطة الشخص الأكثر خبرة، ويضم الإيحاءات والتذكير والعروض والتشجيع. ويكون للبالغ هنا دور السيادة.

٢- يأخذ المتعلم دور من يعرض على المنصة (**Scaffolder**) ويتحدث لنفسه خلال المهمة، ويكتسب الطفل القدرة على ضبط المهمة.

٣- البعد عن إرشاد الذات مع تمكن المتعلم من العمل بطريقة أوتوماتيكية وناعمة (خصائص جميع أنواع الأداء الماهر).

٤-معرفة أنه يمكن دائما إرجاع المتعلم للمراحل المبكرة إذا أصبح الطفل مرهقا أو إذا وقعت تغيرات فى الظروف الخاصة بحل المهمة.

وقد بينت دراسات كثيرة (على سبيل المثال وود وآخرون) **(Wood et al., 1976)** أن وضع "الهيكل أو السقالة" يستخدم فى مواقف التعلم فى الحياة اليومية. وقد درس وود وآخرون الأمهات وهن يعرضن على أطفالهن طريقة عمل لغز ثلاثى الأبعاد. وقد كشفت الأمهات اللائى كن مرنات فى مدخلهن عن استخدام إستراتيجية طارئة **(Contingency Strategy)**، كان سلوكهن فيها متغيرا اعتمادا على مدى جودة أداء الطفل. وكان العمل والنشاط المشتركان أو الانتباه المشترك حول الأنشطة خاصية أساسية وضرورية للتيسير الناجح لتعلم الطفل أو حله للمشكلات فى كل من مواقف التدريس الرسمى وغير الرسمى. ويطبق مفهوم "منصة العرض والتقدم" **(Scaffolding)** اليوم على نطاق واسع فى التربية الرسمية ويكون جزءا من برامج تدريب المعلمين بالمملكة المتحدة.

وقد طورت أفكار فيجوتسكى إلى نظرية " للتدريس كأداء مساعد: **Teaching as Assissted Performance**"، وينظر للتعلم كعملية "**إعادة اختراع مسترشد**، **(Guided Reinvention)** " حيث يمكن الإرشاد الاجتماعى المتعلم من تحقيق "إعادة اختراع" بنائى للمعرفة المطورة ثقافيا. وتكون للعمليات بين الأفراد أهمية مركزية ويجب أن تتوفر المعلومات الضرورية فى الثقافة.

(Tharp and Gallimore, 1988).

ومع إحراز التقدم بمنطقة النمو المحتمل أو القريب **(ZPD)**، تتغير البؤرة من "بين العقول" إلى "داخل العقل: **From Inter mental to Intramental**" ويصبح الطفل ماهرا وموجهًا ذاتيا وقادرًا على ضبط النفس. وقد قامت باربارا روجوف **(Barbara Rogoff, 1990)** بمد عمل فيجوتسكى، وذلك بتطوير مفاهيمه الأساسية

(على سبيل المثال ZPD وتعريض أفكار للاختبار الإمبريقى فى سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة. وقد وصفت روجوف العملية العامة (Overall) التــى يــتعلم بهــا الأطفال المهارات التى تتقبلها وتؤيدها ثقافتهم على أنهــا "المــشاركة المرشــدة أو المسترشدة: Guided Participation"، ويقدم البالغون فى عملية المشاركة المرشدة الإتجاه والتنظيم للنمو والتطور المعرفين للأطفال فى ثقافات شديدة الاختلاف عــن طريق بناء جسور بين ما يعرفه الأطفال والمعلومات الجديدة التى ســيتم تعلمهــا. وينظم البالغون أنشطة الأطفال ويقدمون فرصا لهــم لتحمــل المــسئولية عنــدما يكتسبون المهارات والمعرفة. كما يضبط البالغون ما يقدمونه لتيسير مد الأطفــال للمعرفة المتوفرة لديهم لتضم المواقف الجديدة. ويشارك الأطفــال فــى الأنــشطة الثقافية مع إرشاد الآخرين، وبذلك تتم تنشئتهم مع بيئاتهم الاجتماعيــة والثقافيــة. وهناك العديد من العناصر المشتركة بين البيئات الاجتماعية المختلفة، وهو ما ييسر تطوير مهارات كونية عامة مثــل التحــدث والغنــاء والــرقص، ولكــن المــواد التكنولوجية مثل الكتب والكمبيوتر فى مختلف المجتمعات تسهم فى وجود فــروق بين هذه المجتمعات.

ومن الواضح أن هناك أوجه شبه كثيرة بين مفهوم "المــشاركة المرشــدة" لروجــوف، ومفهــوم "هيكــل العــرض والتقــدم" لبرونــز، ولكــن روجــوف (Rogoff, 1990; 2003) تبنت وجهة نظر أكثر عرضا واتساعا، محــددة أن الأداء المعرفى للأطفال يلزم النظر له على ضوء الهدف من النــشاط والــسياقات بــين الأفراد والسياقات الاجتماعية الثقافية للنشاط.

وقد وضحت الدراسات عبر الثقافية لروجوف وآخرين كيف تؤثر العوامــل الثقافية على ما يتم تعليمه للأطفال، حتى وكيف، داخل إطــار الأهــداف الكونيــة العريضة للتنشئة الاجتماعية. على سبيل المثــال قامــت روجــوف وموزييــــر (Rogoff and Mosier, 1993) بمقارنة أنماط الوالدية فــى جواتيمــالا والولايــات

المتحدة. وخلال تعاملهم مع أطفالهم، كان الوالدان بالولايات المتحدة يرون أنفسهم على أنهم رفقاء لعب بينما رأى الوالدان من جواتيمالا أنفسهم على أنهم مشرفون ومدرسون ومعلمون.

ويضم الإطار المرجعي للتعلم الذى وضعه روجوف (Rogoff, 1990) ما يلى:

- للطفل دور نشط فى الطريقة التى يستخدم بها الإرشاد الاجتماعى.
- هذا المدخل الذى يركز على العملية، (Process - Oriented) يؤكد كذلك على النشاط، (action).
- تؤكد الأهمية المحورية التى تعطى لحل المشكلات على الطبيعة الديناميكية للتفكير أى المرونة، التوجه نحو الهدف، والتغير وفقا للسياق.
- هناك تنوع ثقافى فى أهداف النمو والتطور المعرفيين والفهم المشترك بين الطفل والآخرين. وهذه تتطور عن طريق عمليات المشاركة المرشدة أو المسترشدة.
- المشاركة المرشدة هو نشاط تعاونى يتضمن "ما بين الذات والذات، (Inter Subjectivity)، أى اقتسام البؤرة والهدف بين الطفل والآخرين الأكثر مهارة وهو الاقتسام الذى يتضمن التبادل المعرفى والاجتماعى والانفعالى.

وقد كانت لأعمال روجوف آثار هائلة داخل نطاق المدخل الاجتماعى والثقافى للنمو والتطور والتعلم. وقد تمت دراسة جوانب وأبعاد النمو والتطور مثل التعلم التعاونى وإشراف الرفاق وحل المشكلات تعاونيا، وهى الأبعاد التى تتضمن أدوات الثقافة مثل اللغة أو الكمبيوتر، داخل نطاق المدخل الاجتماعى والثقافى

للنمو. وبالنسبة لورتش، (Wertsch, 1997, 1998) كانت البؤرة هي "النشاط المنقول: Mediated Action" الذى يتضمن علاقة بين وكيل (agent) ووسائل منقولة أو "أدوات الثقافة: Cultural Tool" وكل من هذه تعتبر داخلية بالنسبة للمهمة.

ويرى أساتذة الثقافة الاجتماعية أو الثقافيون الاجتماعيون (Socio Cuturalists) أن كفاءة الطفل فى استخدام تلك الأدوات باعتبارها شيئًا ضروريًا للنمو والتطور العقليين، ولكى يصبح عضوًا فاعلاً فى المجتمع (مكونًا مفتاحيًا أساسيًا للتنشئة الاجتماعية). وقد وصف شافير، ٢٠٠٤ (Shaffer, 2004) أدوات الثقافى فى مجتمع ما على أنها: "**الأشياء والمهارات التى يتقنها كل مجتمع لكى تحمل تقاليده وتنقلها، والتى يجب نتيجة لذلك أن تنقل وتسلم من جيل للجيل التالي**". (P. 198) وتصبح جزءا من الطريقة التى تفسر أو نترجم بها العالم ونتجه للمشكلات بل وحتى الطريقة التى نرتبط بها مع بعضنا البعض. يعطى امتلاكنا واستخدامنا لأدوات الثقافة الخاصة بمجتمعنا بطريقة ماهرة وخبيرة، قوة وتأثيرًا داخل الثقافة. على سبيل المثال، أصبح النجاح الأكاديمى فى المجتمع الغربى يرتبط ارتباطا وثيقا يستحيل فكه مع الاستخدام الفاعل للكمبيوتر، على الأقل فى إجراء البحوث وعرض مقالات وبحوث الطلاب.

وكما نوقش قبل ذلك هناك أدوات ثقافية (Cultural Tools) نفسية وتكنولوجية (مثل تلك الأدوات الخاصة بالعمل)، وهذه تعمل معا. وقد قدم شافير الزمن كمثال (وهو مفهوم يؤكد عليه فى المجتمعات الصناعية) وهو طريقة محددة لتنظيم الأحداث (events) والتفكير حول العالم، وقد طورت أدوات مثل ساعات التقويم أو الأجندة (Calenders) للمساعدة على استخدامه. وقد أشار شافيز إلى اللغة بوصفها أكثر أدوات الثقافة أهمية وضرورة، وبسبب انتظامها الاجتماعى والداخلى فإنها تعمل كما يلى:

- الدور الاتصالى للغة هو الوسيلة الأساسية للتبادل الاجتماعى، للعلاقات المتبادلة للتدريس والتعلم وتمكين الطفل الصغير من الاستفادة من خبرة المجتمع.
- تساعد الأطفال على تنظيم أنشطتهم الخاصة، ويكشف استخدام المونولوج أن الأطفال قد أصبحوا قادرين على استخدام اللغة.
- تصبح مستدخلة وتتحول إلى أفكار، وبذلك تصبح الوظيفة الاجتماعية الوسيلة الأساسية للمعرفة (Cognition).

- نقطة للمناقشة: هل تستطيع التعرف على الطرق التى قد تكون متشابهة بين نظرية بياجيه وفيجوتسكى؟

هل توافق على الحجج التى يقدمها أشخاص مثل لورينكو ومارشادو (Lorneco and Machado, 1996) على أن أوجه النقد التى وجهت لبياجيه غير مبررة على الإطلاق. كيف يمكن للأنشطة التى يشارك فيها البالغون والأطفال بانتظام أن تختلف بين المجتمعات الغربية والمجتمعات غير الغربية؟

٤-٥ العلاقة بين النمو والتطور المعرفى والاجتماعى

واحدة من الأفكار المفتاحية الأساسية للنظرية الاجتماعية الثقافية، هى أن المعرفة لا يمكن أن نفكر فيها ببساطة فى شكل الملكات العقلية (Mental Faculties) المرتبطة بالذاكرة والانتباه والإدراك والخطط والمنطق وهكذا، مع افتراض أن النمو والتطور المعرفين يعتمدان اعتمادا هائلا على المشاركة الاجتماعية مع الآخرين.

(Correa – Charez and Rogoff, 2005).

وينظر لتلك العمليات العقلية على أنها "ترتبط ارتباطا وثيقا مع الأهداف الاجتماعية ومع الأفراد الذين يتعلمون أن يؤدوا ويعملوا بوصفهم مشاركين في المجتمعات الثقافية، وهو ما يعني، أن المشاركة (Engagement) أو الانشغال الاجتماعي والتواصل أو الاتصال، هي جانب محوري مفتاحي للنمو أو التطور المعرفي" (P. 8).

وطبقا لروجوف (Rogoff, 1998, 2003) فإن التفاعل الاجتماعي، وبشكل خاص الاتصال، جزء لا يتجزأ من العملية المعرفية. لذلك فإن "فهم النمو والتطور المعرفيين يتطلب الانتباه للطريقة التي يحدث بها تفكير الناس وهم يشاركون في أحداث تشكلت اجتماعيا وثقافيا وتاريخيا".

(Correa – Chavez and Rogoff, 2005, p. 8).

لذلك فمن الأشياء ذات الأهمية الخاصة بدراسة وبحث كيف يفكر الناس في الطرق التي يمكن أن تخدم أداءهم في العالم. لذلك فإن السؤال الذي له أهمية خاصة بالنسبة لعلم النفس النمائي هو السؤال التالي: كيف يمكّن الأطفال من أن يتذكروا وينتبهوا ويدركوا ويخططوا ويستدلوا وغيرها، بطرق محددة وكيف يعدهم هذا للأداء في العالم؟

والجلسات التي صممت لفحص العمليات العقلية هي كذلك أحداث جذورها في السياقات الاجتماعية والثقافية والتاريخية. ويمكن لأداء المشاركين في هذه الجلسات أن يعكس تفسيرهم لمتطلبات الموقف المباشر وبنفس الدرجة وربما بدرجة أكبر امتلاك المهارات المعرفية التي تقاس. ويوضح هذا جزئيا في وصف إحباطات علماء النفس الغربيين عند مواجهة الأطفال الأفارقة الذين لم يكشفوا إلا عن قدر قليل من الاستعداد للاستجابة (Responsivness) خلال تطبيق الاختبارات، وإن كانوا يبدون نشطين بين رفاقهم. (Harkness and Super, 2008).

انظر كذلك مناقشة السياق الاجتماعي (لنمو اللغة بالفصل (٦)).

كما يمكن لاكتساب المهارات المعرفيــة أن تكــون وظيفــة (Function) للسياق الاجتماعى والثقافى والتاريخى للأداء فى مجال ما. وقد أطلق على العمليات الداخلة فى كل من اكتساب والتعبير عن تلــك المهــارات "التنــشئة الاجتماعيــة للمعرفة: Socialization of Cognition"

(Goodnow , 1990; Nune, 2005).

٥-٤-١ التنشئة الاجتماعية للمعرفة أو تنشئة المعرفة

٥-٤-١-١ سياق النمو والتطور والأداء المعرفى

ترتبط فكرة المعرفة كنتاج للتنشئة الاجتماعية (a Function) مع الطريقــة التى تتطور بها المهارات فى السياقات الاجتماعية المختلفة، والقيم التــى تعطــى للطرق النمائية المختلفة والمتتالية، والأثر الذى يمكن أن تتركــه علــى الأطفــال باعتبارهم متعلمين. فى هذا الصدد، أقترح أن التنشئة الاجتماعية للمعرفة أو تنشئة المعرفة لا تتضمن فقط تعلم كيف تحل المشكلات، ولكن تتضمن كذلك تعلم ما هو الشىء الذى يعتبر حلا ناجحا للمهمة التى تعالج.

(Goodnow , 1990; Hatano and Colleagues, 1998).

وقد دللت على ذلك تيريزينها ننز ورفاقها فى دراســاتهم حــول تطــور مهارات الرياضيات بين الأطفال البرازيليين بالمدارس مقارنة مع السياقات خــارج المدرسة (Nunes, 2005).

وقد بــدأت ننــز وزملاؤهــا – (Nunes – Carraher, Carraher and Schliemann, 1985) – فى البداية محاولة لتفسير فشل الأطفال البرازيليين الفقراء فى الرياضيات فى المدرسة فيما يتعلق بالحرمــان المعرفــى المميــز للأطفــال.

وقد ظهر سريعا دليل مناقض للحرمان المعرفى هذا عندما لاحظوا أن الأطفال الذين عملوا فى الاقتصاد غير الرسمى لبيع السلع بالشوارع كانوا قادرين على حل المشكلات الحسابية المشابهة لتلك التى لم يستطيعوا حلها فى المدرسة حلا صحيحا. وكانت دلالة وأهمية هذه الملاحظة هى أن السياق لحل المسائل الحسابية بالشارع كان أكثر دلالة وأهمية للأداء اليومى للمجتمعات الخاصة بهؤلاء الأطفال. أما المدرسة فقد أكدت من جهة أخرى على المفاهيم المجردة البعيدة عن مثل هذه الأداءات. بالإضافة إلى ذلك، وعلى الرغم من أن المهام تطلبت نفس المبادئ المنطقية الرياضية فإن الاختلاف فى الأداء يبدو أنه يقع فى الفورمة الثقافية لنفس المعرفة: الحساب الشفاهى فى مقابل الحساب الكتابى، مع كون الأول يميز التجارة فى الشارع والثانى يميز التعلم المدرسى. والأطفال الذين شاركوا فى كل من هذه الممارسات الثقافية المختلفة الخاصة بالشارع والمدرسة وجدوا أنفسهم يتمزقون بين الاثنين عندما بلغ الأمر الأداء فى الرياضيات المدرسية.

ومما كان له أهمية وجاذبية إضافية بالنسبة لننز ورفاقها كان الأساس الذى أقام عليه الأطفال اختيارهم لأى المهارات يستخدمون فى حل المشكلات.

(Nunes, Schlimann and Carraber, 1993).

فقد لاحظوا أن الأطفال قد استخدموا الحساب المكتوب عند حل المسائل الحسابية من النوع الذى يقابل فى المهام المدرسية، على الرغم من أنهم كانوا أكثر كفاءة فى "الحساب العقلي" المبنى على المهارات الشفوية. أما الإستراتيجية الأخيرة فقد احتفظ بها واستبقيت بدرجة كبيرة لحل المسائل التى تشبه تلك التى تقابل فى الأسواق. وكان السؤال إذن هو: لماذا يختار هؤلاء الأطفال الحساب المكتوب بينما هم أكثر كفاءة فى الحساب الشفوى؟

وأحد التفسيرات للاختيار الذى قام به الأطفال البرازيليون كان أن هذا الاختيار قد عكس القيد التى تم تعلمها ضمنيا **(Implicity)** حول ما يحسب على أنه

حل كفء. (Abreu, Bishop and Pompeu, 1997) بمعنى آخر وكما لاحظت ننز (Nunes, 2005) "ما إعتبره المعلمون والأطفال الرياضيات فى المواقف المدرسية يضم الحساب المكتوب لا الحساب الشفوي". وقد قدمت ننز كاراهير (Nunes Carraher, 1988) ملاحظات مشابهة حول تصور الذكاء، (Conceptualization of Intelligence) بوصفه محددًا بالسياق قدمته ننز - كارهير، (Nunes Carraher, 1988) فى حالة البالغين البرازيليين الأميين، وكذلك قدمه سيربيل (Serpell, 1993) بين أعضاء مجتمع فى شرق زامبيا.

٥-٤-١-٢ المعرفة الاجتماعية: فهم الآخرين

يؤدى اعتماد النمو والتطور المعرفى على الانشغال الاجتماعى (Social Engagement) مع الآخرين إلى جعل العمليات التى يرتبط بها الناس مع بعضهم البعض موضوعا ومجالا مناسبا للبحوث النفسية. فالانشغال الاجتماعى يتطلب فهم الآخرين فى علاقتهم مع الذات، كما ينظر له على أنه مهمة مفتاحية محورية لحل المشكلات وبشكل خاص فى التفاعل الاجتماعى والاتصال. عند الاتصال، يحاول الناس أن يفهموا جهود الاتصال الخاصة بالآخرين، وأن يتصدوا لأهدافهم فى العملية عن طريق جهودهم الاتصالية الخاصة. ويتضمن هذا تنسيق الأفكار والأفعال معا، بما فى ذلك الإدراك والانتباه لمساهمات الآخرين وكذلك للأحداث الأخرى التى تقع: كما يتضمن الاستدلال والتفكير حول مناظير الآخرين وأخذها فى الاعتبار؛ وتذكر مسار الأحداث الراهنة وتخطيط مساهمة الفرد ذاته للتغيير مع التنبؤ بالآثار الممكنة على الآخرين والأنشطة الجارية. بهذا المعنى، ينظر للاتصال بوصفه عملية للانشغال الاجتماعى على أنها عملية اجتماعية ومعرفية فى نفس الوقت. (Correa – Chavez and Rogoff, 2005).

كما يتضمن الانشغال الاجتماعى كذلك فهم الذات، بما فيها الانفعالات الشخصية، فى العلاقة مع الآخرين. مثل هذا الفهم جزء من مفهوم الذات، ويتطور فى توازٍ مع الجوانب والأبعاد الأخرى للنمو والتطور المعرفيين.

هناك أدلة كثيرة على أن النمو الاجتماعى الانفعالى والنمو المعرفى ترتبط ارتباطا لا يمكن فصله (Inextricably). وتشكل العلاقات بين الأبعاد المعرفية والاجتماعية والانفعالية للنمو والتطور اليوم مجالا للبحوث دائم الزيادة والتوسع، كما يتضح على سبيل المثال من الغزارة الشديدة للتأليف حول "نظرية العقل: Theory of Mind" و"ضبط أو التحكم فى العقل: Mind Mindedness".

وبشكل عام يطور جميع الأطفال القدرة على تفسير مشاعرهم ومقاصدهم وافعالهم وآثارهم على الآخرين، وكذلك القدرة على فهم الحالات العقلية للآخرين وأهدافهم وأعمالهم. وقد ناقش جرين فيلد وآخرون فى (٢٠٠٣) (Greenfield et al., 2003 (a)) كيفية وجود هذه الأشياء وراء تأكيدين ثقافيين مختلفين فى نمو وتطور فهم الناس هما التأكيدان اللذان يقابلان ما يطلق عليها المجتمعات الفردية والكلية (Individualistic / Collectivistic). "فبعض الثقافات تؤكد على النفس الفردية، السمات الفردية والأهداف والمقاصد الفردية الكامنة وراء أفعاله، بينما تؤكد الثقافات الأخرى على الآثار الاجتماعية والسياق الاجتماعى لعمل الفرد. (P. 472)

فى المعتاد اتبعت البحوث حول "نظرية العقل" أو القدرة على التفكير حول الحالات العقلية للآخرين مدخل العقول الفردية، بينما نظر جرين فيلد وآخرون "لنظرية العقل" كبناء (Construct) لثقافات بعينها. وعندما طبق الإطار البحثى التقليدى الخاص "بنظرية العقل" (Perner, 1991) الذى استخدم فى المجتمعات الغربية، على أطفال "كونشو: Quechue" الذين تتراوح أعمارهم بين (٤-٨) سنوات فى مجتمع أمى يعيش على المعونات فى أفريقيا، كان أداؤهم عند مستويات المصادفة فقط. وكان الموقف المستخدم بلا سياق (Decontexualized)، ضم فردًا واحدًا ووجهت له أسئلة حول العقل بدلا من القلب. وفى حالة أخرى، تم عرض موقف على الطفل من بيئات إيكولوجية مشابهة، أطفال باكا (Baka) فى جنوب

شرق الكاميرون، وتم غمر العمل في موقف عمل اجتماعي، واستخدمت مصطلحات القلب لا العقل. في هذه الحالة كشف الأطفال عمر (٢-٤) سنوات فهما مشابها للأطفال في الولايات المتحدة.

وقد بين كروس وواطسون، (Cross and Watson, 2001) في تحليل من نوع "الميتاأنالسز" (Metaanalysis) لمهام "نظرية العقل" أن الأطفال من المجتمعات المعانة (Subsistence) يؤدون أداء أفضل عندما تقدم لهم الأعمال في سياق، أي أن تكون صادقة إيكولوجيا (بيئيا). والدراسات مثل تلك التي ذكرها فيندين (Vinden, 1999) والتي استخدمت كلمة "فكر"، وجدت فجوة عمرية في الأداء وبشكل خاص في حالة الأطفال في أكثر المجتمعات عزلة. مثل هذه الثقافات تفسر الحالات العقلية بوصفها تكاملا بين القلب والعقل، بينما تؤكد الثقافات الغربية بالمدارس على الأخير (العقل)، وقد رأى جرينفيلد وآخرون (٢٠٠٣) أن التأخر في النمو يكشف أن الثقافة لا تجد أهمية للقدرة التي تدرس. كما توضح ضرورة تضمين القيم الثقافية في البحث وتقديم تفسيرات للنمو المعرفي في المجتمعات المختلفة.

٥-٤-٢ العلاقات والمشاعر التي تدفع وتحفز التغيير المعرفي

يفترض منظور النمو المعرفي أن النمو الاجتماعي لا يمكن أن يحدث إلا عندما يصل النمو المعرفي إلى مستوى محدد، بينما نجد أن منظورا بديلاً (على سبيل المثال دن) (Dann, 1988, and Subsquently) يرى أن الخبرات الاجتماعية الانفعالية هي التي تدفع وتحفز المعرفة والتغير المعرفي. والمنظور الأخير أكثر اتفاقا مع أعمال فيجوتسكي عنه مع أعمال بياجيه. كما أنه يتسق كذلك مع مدخل المجتمعات الأقرب للكلية التي تؤكد على أهمية العلاقة بين القلب والعقل. وقد نتج عن الأعمال المبكرة لدن وزملائه نموذج لنمو وتطور الذات يربط

التغيرات النمائية المعرفية مع خبرات الحياة اليومية وهذه تؤدى إلى تطور الذات والفهم الاجتماعى كما هو مبين فى الشكل (٥-١).

تغيرات النمو والتطور المعرفيين (بما فى ذلك التغيرات الخاصة بالنضج)

+

الخبرات المعرفية والوجدانية (وبشكل خاص مع الآخرين)

-->

نمو وتطور الذات والفهم الاجتماعيين (خاصية أو سمة تظهر مع العلاقات).

الشكل (٥-١) أثر التغيرات المعرفية والخبرات الوجدانية على نمو وتطور الذات والفهم الاجتماعى

وقد أكدت أعمال دن (Dunn, 1988, 1995) على أهمية الصدق الأيكولوجى (Ecological Validity) أو البيئى لبيئة الدراسة، حيث تتم المهام فى السياقات اليومية بالمنزل وأماكن اللعب والمدرسة. وقد بينت دراساتها الأهمية المحورية المركزية للسياقات الانفعالية للعلاقات المتبادلة بين الأفراد فى نمو وتطور العلاقات، وأدت إلى نموذج لنمو وتطور الفهم الاجتماعى الذى يؤكد على أهمية مساهمة الأدوار الأسرية المختلفة ممثل الوالدين والإخوة داخل سياق ثقافى محدد.

وكما نوقشت فى الفصل الثالث وبنفس الطريقة التى تختلف بها النظرية "الإثنو، Ethno – Theories" الخاصة بالوالدية، تختلف كذلك مساهمة الإخوة فى

تنمية الفهم الاجتماعى المعرفى للطفل فى المجتمعات المختلفة. فى المجتمعات النامية الأصغر والأقرب للقبائل مثل جماعة زينا كانتات مايان.

(Zinacantec Mayan People), (Maynard, 2002).

دلل على وجود فهم شديد التطور والتقدم للحالات العقلية للآخرين عند الأطفال عمر ٣ إلى ١١ عامًا، كما اتضح من سلوكهم فى تعليم إخوتهم الأصغر، وعند بلوغ عمر (٨) سنوات، كان هؤلاء الأطفال مهرة فى تفسير الغياب النسبى للمعرفة عند الأطفال الأصغر مقارنة مع أنفسهم، كما حصلوا على مواد مهمة ومناسبة للمهمة التى يقومون بها، والقيام بتبسيطها واستخدام تعليمات لفظية مناسبة لتقديم عرض للمهمة. وقد كشفت دراسات أخرى عن الطريقة التى امتلك بها الإخوة الرعاة (الذين يقدمون الرعاية) مهارات التدريس فى مواقف اجتماعية مختلفة، وكيف عبروا عن هذه المهارات وكشفوا عنها فى هذه المواقف. مثل هذه القدرات تتطور كذلك فى المجتمعات الغربية، وبشكل خاص فى مواقف اللعب، ولكن هناك فى المعتاد مطالبة اجتماعية أقل للقيام بذلك. على سبيل المثال كشف دن كريبس وبرون **(Dunn, Creps and Brown, 1996)** أن الإخوة فى المملكة المتحدة يبدو أنهم يلعبون دورا شديد الأهمية فى النمو المبكر لفهم المواقف الاجتماعية الكئيبة أو المجحفة **(Distressing)**. وقد دلل على ذلك بمعرفة أن الأطفال الصغار يضعون إخوتهم فى مكانة سلبية مرتفعة أكثر مما يفعلون مع الآخرين. ومثل هذه الإشارات لسلبية الإخوة تتناقص مع زيادة العمر.

ويمكن ربط شدة الجوانب السلبية للعلاقات مع الإخوة بالبناء الاجتماعى للأسرة النواة التى يتنافس فيها الإخوة على حب وانتباه الوالدين. وقد وصف سيسريلى **(Cicirelli, 1995)** علاقات الإخوة بأنها ثلاثية الأبعاد:

- القرب الوجدانى **(Affectionate Closness)**.

- المنافسة (**Rivalry**).

- المشاركة (**Involvement**).

ومن المحتمل أن يؤدى تحديد دور الأخ باعتباره راعيًا فى الثقافات الأخرى إلى انخفاض المنافسة بين الإخوة، على عكس مجتمعات مثل المملكة المتحـــدة. إلا أن هناك احتياجًا لمزيد من البحوث لزيادة توثيق طبيعة مثل هذه الفروق الثقافيـــة، فى حالة وجودة، وما يترتب عليها من آثار ومستتبعات علـــى الأداء الاجتمـــاعى المعرفى للأطفال. والعمليات السيكولوجية لعلاقات الإخوة تشبه فـــى كثيـــر مـــن النواحى تلك العمليات الخاصة بعلاقات الارتباط الوالدى وفى حالة غياب الوالدين، يمكن للإخـــوة أن يـــشاركوا بـــدور فـــى الحمـــاة أو المـــربحين (**Protector / Comforter**). ويتعلم الاخوة الأصغر كثيرا حول حالته العقلية وحالـــة الآخـــرين، وذلك من مشاركتهم العميقة والشديدة وتدخلهم مع الإخوة الذين يقضون معهم قسما كبيرا من وقتهم وبشكل خاص فى السنوات المبكرة.

باختصـار، دُلل على أن نمو وتطور معرفة الفرد يتضمنان تكامل المكونـــات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية لتحقيق أهداف مهمة ومعنية ثقافيا. وأحـــد الآراء ووجهات النظر المعاصرة (**Dunn and others**) هـــو، أن المواقـــف الاجتماعيـــة اليومية (الحياتية) تتضمن علاقات وثيقة بين الأفراد والانفعالات، وبـــشكل خـــاص ذات طابع سلبى أيقظتها هذه المواقف، تدفع وتـــستثير التغييـــر المعرفـــى. وهـــذه المواقف الاجتماعية وتحديد الدور للاعبين الأساسيين تختلف بين الثقافات، مـــستقلة أو معتمدة وتؤثر على التنوع فى النمو والتطور بين المجتمعات الفرديـــة والكليـــة داخل نطاق الممر النمائى.

(Greenfield et al., 2003 (b).

- نقطة للمناقشة: بأية طريقة ترى أن العوامل الاجتماعية تؤثر على النمو والتطور المعرفيين؟ هل يمكنك أن تذكر أمثلة محددة لدعم وجهة نظرك؟ إلى أى مدى تعتقد أن أثر العلاقات والمشاعر على النمو والتطور المعرفيين يمكن أن ينقل بواسطة الثقافة؟

٥ – ٥ مستتبعات السياق الثقافى للنمو والتطور المعرفيين

مع نمو الأطفال تتسع قدرتهم على الأداء بكفاءة وفاعلية فى العديد من المجالات، بما فى ذلك حل المشكلات والتأثير على بيئاتهم الاجتماعية والمادية. ويكون لاكتساب الطفل المعرفة والمهارات المعنية، والتى تهم الثقافية التى يعمل بها أهمية خاصة فى هذه العملية. لذلك، تكون مهمة الطفل هى اكتساب وإتقان أدوات الثقافة الخاصة بمجتمعهم، وكما ذكر جرينفيلد وآخرون. ((Greenfield et al., 2003 (b)) "لقد ظهرت المهام النمائية وأنماط التعلم الثقافى استجابة لضغوط الاختيار من البيئة". (p. 462) وضغوط الاختيار هذه هى ضغوط تاريخية وثقافية وتؤثر على كل من عملية ومحتوى التعلم الثقافى والتدريس، وتستثار بواسطة المحراب الثقافى وتتأقلم معه.

لذلك فالأدوات السيكولوجية (أنماط الأداء المعرفى) التى يكون من المهم والضرورى أن يكتسبها الطفل تعتمد على العوامل التاريخية والثقافية. والسياقات الخاصة باكتساب هذه الأدوات تكون غير رسمية، كما هى الحال فى الأنشطة اليومية لأسرة أو مجتمع، أو رسمية بالمؤسسات مثل المدارس. ويمكن أن تكون لهذه السياقات مستتبعات وآثار على أنماط الأداء المعرفى للأطفال. على سبيل المثال كشفت دراسة مبكرة لجرينفيلد وبرونر، ١٩٦٦ (Greenfield and Bruner, 1966) فى السنغال عن الطريقة التى ترتبط بها المؤسسات الغربية أى المدارس الرسمية مع زيادة الميتاكوجنشن (Metacognition) وإدراك الذات، والفصل بين الذات

والعالم. وقد عكس هذا وجهة النظر الخاصة بالأداء العقلى التى تشجع فى النموذج الغربى للمدارس الرسمية، والتى ترتبط بإنجاز الفرد والقدرة على التفكير المنهجى المنظم حول العلاقات المنطقية داخل مشكلة ما. كما أنها تتفق وتتسق مع فكرة بياجيه الخاصة بالنمو والتطور المعرفيين. فهى تؤكد على نوع الذكاء الذى وصف على أنه "الذكاء التكنولوجى: **Technological Intelligence**" بواسطة مندى – كاستل فى ١٩٧٤ **(Mundy – Castle, 1974)** وقد بينا أنه يميل لأن يكون أكثر تطورا عند أصحاب العقول المستقلة **(Independent – Minded)** بالمجتمعات الفردية مثل مواطنى الدول الأوربية والولايات المتحدة.

أما "الذكاء الاجتماعى" من جهة أخرى فإنه يكون أكثر تطورا فى الأشخاص المعتمدين فى أفريقيا والأجزاء الأخرى بالصعيد الأعظم من دول العالم. وهذه الملاحظات تتسق مع الأعمال المتأخرة (الأحدث) حول المفاهيم المختلفة للذكاء فى الثقافات المختلفة (على سبيل المثال: **Serpell, 1994; Stenberg, 2004**) وهى الدراسات التى كشفت عن صدق المسارات النمائية المختلفة والإنجازات عبر الثقافات.

وكانت النتائج والمستتبعات المحددة (التمدرس الرسمى) للتعليم الرسمى فى الثقافات المختلفة موضوعا لبعض المناقشات النظرية والجدل. **(See Cole., 2005, Serpell, 2005 ; Wertsch, 2005)**، وكما لاحظ سيربيل (٢٠٠٥) فإن المبرر والمنطق وراء تشجيع الذهاب إلى المدرسة فى مختلف الثقافات هو كون "هذه المؤسسات تستطيع أن تقدم للطلاب فرصا جيدة مفيدة وصادقة للنمو والتطور مثل: نمو الكفايات العقلية والتوجه نحو توقعات المجتمع والإعداد لتركيز طاقاتهم بطرق تكون مفيدة للمجتمع بأكمله" **(P.217)** إلا أن مدى تحقق هذه النتائج والمستتبعات، وبشكل خاص فى دول العالم الثالث، كان محل جدل. وقد تركزت الحجج على أهمية وضرورة فئات الأداء المعرفى الذى يشجعه ويستثيره الذهاب إلى المدرسة للأداء الحالى واللاحق للأطفال فى مجتمعاتهم.

(Cole, 2005, Nsamenang, 2003 ; Serpell, 2005).

لذلك فالمعرفة والمهارات المرتبطة التى اكتسبت فى المواقف الرسمية بالمدرسة قد تكون منفصلة عن سياقات التطبيق. وعلى النقيض، فإن المواقف غير الرسمية مثل تلك المواقف الخاصة بالتربية المحلية الأفريقية الأصلية (Indigenous) ينظر لها على أنها مواقف تسعى لتنشئة الأطفال لأداء اجتماعى ومعرفى مسئول وللمشاركة فى أنشطة اقتصادية واجتماعية مقبولة ومقدرة.

(Nsamenang, 2003)

وفى المجتمعات متعددة الثقافات بالدول الصناعية يمكن لاختلاف التصورات الخاصة بالمعرفة والذكاء وأهداف الجماعات الإثنو ثقافية المختلفة فى التنشئة الاجتماعية أن يخلق مشكلات فورية للأطفال بالمدرسة. على سبيل المثال درس أوكاجاكى وستيرنبرج **(Okagaki and Sternberg , 1993)** المهاجرين للولايات المتحدة من دول جنوب شرق آسيا الذين لم يكن تصورهم وفهمهم الأصليان للتربية يقومان على أساس أنها التعلم الأكاديمى، وإنما اكتساب سلوك اجتماعى محترم. وسأل الوالدان أسئلة حول ما يجب على المعلمين أن يعلموا أطفالهم، وماذا يميز ويصف الطفل الذكى. وقد قدر الوالدان المهاجران الانسجام والاتساق مع المعايير الخارجية على أنهما أكثر أهمية ويلزم تطويرهما عند أطفالهم بدرجة تفوق تطوير السلوكيات الاستقلالية. أما الولدان المولودان فى أمريكا فعلى النقيض من ذلك، أيدا سلوكيات الاستقلالية على سلوكيات الاتساق. بالإضافة إلى ذلك اعتبر جميع الوالدين باستثناء الأنجلو - أمريكان أن الخصائص والسمات غير المعرفية (مثل الدافعية والمهارات الاجتماعية والمهارات العملية فى المدرسة). مهمة أو أهم من الخصائص المعرفية (مثل مهارات الحل المشكلات والقدرة اللفظية والقدرة الابتكارية) فيما يتعلق بمفهومهم وتصوراتهم عن الطفل الذكى. وتشير هذه النتائج إلى أن سلوكيات مختلفة ستشجع فى منازل الأطفال المهاجرين عن تلك التى سيركز عليها فى سياقات المدرسة. وهناك كذلك بعض

الفروق الثقافية فى المداخل والتوجهات الخاصة باكتساب الأطفال للمهارات المعنية والمهمة. على سبيل المثال فى حالة الأطفال الأمريكيين الأصـــليين (Native) يـــتم اكتساب التعلم بطريقة ملائمة عن طريق الملاحظة وهى طريقة تتعارض مع توقع المشاركة من جانب الثقافة الأمريكية السائدة. مثل هذه النتـــائج يمكـــن أن تـــساعد المعلمين على تغيير وتنويع طرق التدريس التى يستخدمونها وتوقعاتهم للمجموعات المختلفة من الأطفال. كما تشير هذه النتائج كذلك إلى العوامل الاجتماعية التى قـــد تفسر الفروق بين الأطفال من الجماعات الثقافية المختلفة فى الأداء على مقـــاييس الأداء الوظيفى. (Greenfield, 1997).

٦ـ٥ ملخص واستنتاجات

المنظوران النظريان الأساسيان اللذان أثارا وشجعا كثيرًا من البحوث حـــول النمو والتطور المعرفيين للأطفال هما منظور بياجيه ومنظور فيجوتسكى. وطـــوال السنوات أنتجت هذه المناظير بعض الجدل حول أثر الثقافة علـــى النمـــو والتطـــور المعرفين. وكانت نظرية بياجيه واحدة من أكثر النظريـــات النفـــسية تـــأثيرا علـــى الأعمال عبر الثقافية المبكرة التى أجريت حول المعرفة. (Mayhard, 2008) وطبقـــا لبياجيه (Piaget, 1952) فإن العنصر الأساسى فى النمو والتطور هو اكتساب المنطق (كونى) لذلك، ففهم الطفل للمخترعات الثقافية هو مجـــرد تفـــرع (off Shoot) لهـــذا التغير النمائى الأساسى. وقد عدلت نظرية بياجيه عبر السنوات تعـــديلات جذريـــة، أولا لتضم السياق الاجتماعى، ولكن كذلك لتدعيم وتدقيق وتجسيد مفـــاهيم بياجيـــه. وعلى نقيض موقف بياجيه الأصلى، كان رأى فيجوتسكى ووجهة نظـــره أن البـــشر ينغمرون فى مصفوفة اجتماعية (سياق) ولا يمكن فهم سلوكهم مـــستقلا عـــن هـــذه المصفوفة، وطبقا لفيجوتسكى (Vygotski, 1978. 1986) فإن دراسة نمـــو وتطـــور الأطفال يجب أن تأخذ فى الاعتبار وتراعى تاريخ النمو والتطور المعرفيين للجـــنس

البشرى. وبيَّن ووضح أن الإنسان قد اخترع عبر القرون أدوات ثقافية (Cultural Tools) تعتبر جزءا لا يتجزأ من معرفتنا ولا يمكن الاستغناء عنها. ويجب أن يتقن الأطفال هذه الأدوات لكى يؤدوا بكفاءة، سواء فى مدارسهم أو خارجها. ولكن هذه المهارات لا يمكن أن تكتسب ببساطة بواسطة الأطفال بمفردهم، بل يجب أن تمرر من جيل لآخر. وطبقا لفيجوتسكى وأتباعه، فإن هذا الانتقال لأدوات الحضارة من جيل لجيل هو جزء مهم من النمو والتطور المعرفيين.

(Gauvian, 2001 (a), 2001 (b)).

وتميل السياقات التى يحدث فيها هذا الانتقال لأدوات الثقافة فى معظم الثقافات لأن تكون نشاطا مشتركًا مع آخرين أكثر معرفة، وتتضمن نوعا من المشاركة المرشدة (Guided) بواسطة الأطفال فى أنشطة يوم بيوم الخاصة بمجتمعهم.

لذلك كان هناك تقارب متزايد بين آراء أتباع بياجيه (Post – Piagetian) وأتباع فيجوتسكى (Post – Vygotskyan) حول النمو والتطور المعرفيين بحيث نجد اليوم قبولا عاما للأهمية القصوى للسياق الاجتماعى والثقافى للتعلم. ونظرا لأن النمو والتطور المعرفيين يعتمدان على المشاركة الاجتماعية للآخرين. فإن (Correa – Chavez and Rogoff, 2005) تزايدت رؤيته على أنه يرتبط ارتباطا وثيقا وشديدا مع تعلم الأطفال كيف يشاركون ويتواصلون مع الآخرين باعتبارهم مشاركين فى التفاعل. ومن الأشياء المهمة والمعنوية أيضًا أدوار العلاقات والمشاعر فى دفع وتشجيع التغير المعرفى. والعلاقة بين النمو والتطور الانفعاليين والمعرفيين فى السياقات المختلفة لم تستطلع إلا قليلا ولكنهما مجالان مهمان للبحوث الجديدة، وبنفس الطريقة فإن العلاقة بين النمو والتطور الماديين (البدنيين) والمعرفى مجال جدير بالدراسة.

قراءات إضافية

Carpendale, J. and Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding.* Oxford: Blackwell.

Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development.* New York: Guilford.

International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) (2005) *Newsletter,* (Special Section: Sociocultural perspectives on cognitive development). 1(47) 1–20.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University Press.

Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence.* New York: Plume.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

المراجع

Abreu, G. de, Bishop, A., and Pompeu Jr, G. (1997). What children and teachers count as mathematics. In T. Nunes and P. Bryant (Eds). *Learning and teaching mathematics. An international perspective* (pp. 233–264). Hove: Psychology Press.

Ames, G.J. and Murray, F.B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894 897.

Beach, K. (1995). Activity as a mediator of sociocultural change and individual development: The case of school-work transition in Nepal. *Mind, Culture and Activity*, 2(4), 285–302.

Berry, J.W. and Irvine, S.H. (1986). Bricolage: Savages do it daily. In R.J. Sternberg and R.K. Wagner (Eds), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 271–306). New York: Cambridge University Press.

Bruner, J.S., Jolly, A., and Sylva, K. (Eds) (1976). *Play. Its role in development and evolution.* Harmondsworth, Penguin.

Buck-Moss, S. (1975). Socio-economic bias in Piaget's theory and its implications for cross-cultural studies. *Human Development*, 18, 35–49.

Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology.* London: Routledge.

Cicirelli, V.G. (1995). *Sibling relationships across the lifespan.* New York: Plenum Press.

Cole, M. (2005). Cultural-historical activity theory in the family of sociocultural approaches. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47), 1–4.

Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48, 195–216.

Cole, M. and Cole, S.R. (2001). *The development of children.* Fourth Edition. New York: W.H. Freeman.

Correa-Chávez, M. and Rogoff, B. (2005). Cultural research has transformed our ideas of cognitive development. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47). 7 10.

Crain, W. (2000). *Theories of development. Concepts and applications.* Fourth Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Das Gupta, P. (1994). Images of childhood and theories of development. Chapter 1. In J. Oates (Ed.). *The foundations of child development* (pp. 2–43). Oxford: Blackwell/The Open University.

Doise, W. and Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect.* Oxford: Pergamon Press.

Doise, W., Mugny, G., and Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367–383.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds.* Glasgow: Fontana Press.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding.* Oxford: Blackwell.

Dunn, J. (1995). Studying relationships and social understanding. In P. Barnes (Ed.), *Personal, social and emotional development of children*. Oxford: Open University/ Blackwell.

Dunn, J., Creps, C., and Brown, J. (1996). Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences. *Social Development*, 5, 230–250.

Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology*. Oxford: Blackwell.

Eysenck, H.J. (1986). A theory of intelligence and the psychophysiology of cognition. In R.J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 3, pp. 1–34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Eysenck, M. (1998). *Psychology: An integrated approach*. London: Longman.

Fitzpatrick, H. (1996). *Peer collaboration and the computer*. Unpublished PhD thesis, University of Manchester.

Gauvain, M. (2001a). Cultural tools, social interaction, and the development of thinking. *Human Development*, 44, 126–143.

Gauvain, M. (2001b). *The social context of cognitive development*. New York: Guilford.

Glachan, M. and Light, P. (1982). Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? In G. Butterworth and P. Light (Eds), *Social cognition: Studies of the development of understanding*. Chicago: University of Chicago Press.

Goodnow, J.J. (1990). The socialization of cognition: What's involved? In J.W. Stigler, R.A. Shweder, and G. Herdt (Eds), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 259–286). Cambridge: Cambridge University Press.

Goswami, U. (1998). *Cognition in Children*. Hove: Psychology Press Ltd., Publishers.

Greenfield, P.M. and Bruner, J.S. (1966). Culture and cognitive growth. *International Journal of Psychology*, 1, 89–107.

Greenfield, P.M. (1997). You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, 52, 1115–1124.

Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., and Maynard, A. (2003a). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461–491.

Greenfield, P.M., Maynard, A.E., and Childs, C.P. (2003b). Historical change, cultural learning, and cognitive representation in Zinacantec Maya Children. *Cognitive Development*, 18, 455–491.

Harkness, S. and Super, C.M. (2008). Why African children are so hard to test. In R.A LeVine and R.S. New (Eds), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. (pp. 182–186). Oxford: Blackwell Publishing.

Hatano, G. and Inagaki, K. (1998). Cultural contexts of schooling revisited: A review of the learning gap from a cultural psychology perspective. In S.G. Paris and H.M. Wellman (Eds), *Global prospects for education. Development, culture and schooling* (pp. 79–104). Washington, DC: American Psychological Association.

Hedegaard, M. (1996). How instruction influences children's concepts of evolution. *Mind, Culture, and Activity*, 3(1), 11–24.

Jensen, A.R. (1998). *The g factor*. Westport, CT: Praeger-Greenwood.

Kagitçibasi, C. (2000) Indigenous psychology and indigenous approaches to developmental research. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(37), 46-49.

Karpov, Y.V. (2005). Psychological tools, internalization, and mediation: The Neo-Vygotskian elaboration of Vygotsky's notions. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47), 4–7.

Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, 41(3), 264–274.

Larivée, S., Normandeau, S., and Parent, S. (2000). The French connection: Some contributions of French-language research in the post-Piagetian era. *Child Development*, 71, 823–839.

Lautrey, J. (1991). Les chemins de la connaissance. *Revue Franciase de Pedagogie*, 96, 55-65.

Light, P. and Glachan, M. (1985). Facilitation of individual problem solving through peer interaction. *Educational Psychology*, 5, 217-225.

Light, P. and Littleton, K. (1999). *Social processes in children's learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Light, P., Littleton, K., Messer, D., and Joiner, R. (1994). Social and communicative processes in computer-based problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 93–109.

Lourenço, O. and Machado, A. (1996). In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review*, 103, 143–164.

Luria, A.R. (1976). *Cognitive development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Maynard, A.E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Zinacantec Maya sibling interactions. *Child Development*, 73, 969–982.

Maynard, A.E. (2008). What we thought we knew and how we came to know it: Four decades of cross-cultural research from a Piagetian point of view. *Human Development*, 51, 56–65.

Miller, J.G. and Chen, X. (2005). Sociocultural perspectives on cognitive development. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47), 1.

Mundy-Castle, A.C. (1974). Social and technological intelligence in Western and non-Western cultures. *Universitas*, 4, 46–52.

Nisbett, R.E. (2003). *The geography of thought: Why we think the way we do*. New York: Free Press.

Nsamenang, A.B. (2003). Conceptualizing human development and education in Sub-Saharan Africa at the interface of indigenous and exogenous influences. In T.S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications*. New Delhi: Sage.

Nunes Carraher, T. (1988). Illiteracy in a literate society: Understanding reading failure. In D. Wagner (Ed.), *The future of literacy in a changing world* (pp. 95–110). Oxford: Pergamon Press.

Nunes, T. (2005). What we learn in school: The socialization of cognition. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47), 10–12.

Nunes Carraher, T., Carraher, D.W., and Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the streets and in school. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21–29.

Nunes, T., Schliemann, A.D., and Carraher, D.W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. New York: Cambridge University Press.

Okagaki, L. and Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36–56.

Pascual-Leone, J. (2000). Is the French connection neo-Piagetian? Not nearly enough? *Child Development*, 71, 843–845

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. London: MIT Press.

Piaget, J. (1952). *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1966). Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *Journal International de Psychologie*, 1, 3–13.

Piaget, J. (1973). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield & Adams

Piaget, J. and Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul

Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et differences individuelles. *Journal de Psychologie*, 2, 133.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn and R.S. Siegler (Eds), *Cognition, perception and language* (Vol. 2, *Handbook of child psychology* [Fifth Edition], W. Damon [Ed.]) (pp. 679–744). New York: John Wiley & Sons.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Rogoff, B., and Mosier, C. (1993). Guided participation in San Pedro and Salt Lake. In B. Rogoff, J. Mistry, A. Göncü, and C. Mosier, Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (7, Serial No. 236, pp. 59–101).

Saxe, G.B. and Esmonde, I. (2005). Studying cognition in flux: A historical treatment of 'fu' in the shifting structure of Oksapmin mathematics. *Mind, Culture, and Activity*, 12(3&4), 171–225.

Schaffer, H.R. (2004). *Introducing child psychology*. Oxford: Blackwell.

Scribner, S. and Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Serpell, R. (1976). *Culture's influence on behaviour*. London: Methuen.

Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Serpell, R. (1994). The cultural construction of intelligence. In W.L. Lonner and R.S. Malpass (Eds), *Psychology and culture* (pp. 157–163). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Serpell, R. (2005). Optimizing the developmental consequences of education: Reflections on issues raised by Michael Cole. *Human Development*, 48, 216–222.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London. Macmillan

Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.

Sternberg, R.J. (1999).The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.

Sternberg, R.J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59(5), 325–338.

Tharp, R. and Gallimore, R. (1988) *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 37–40.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Vinden, P. (1999). Children's understanding of mind and emotion: A multi-culture study. *Cognition and Emotion*, 13, 19–48.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher psychological functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144–188). Armonk, NY: Sharpe.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected work of L. S. Vygotsky: Vol 1. Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.

Wellman, H.M., Cross, D., and Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.

Wertsch, J.V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture and Psychology*, 3, 5–20.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.

Wertsch, J.V. (2005). Cole's 'cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education'. *Human Development*, 48, 223–226.

Wood, D. (1988). *How children think and learn. The social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell.

Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

الفصل السادس

اللغة والنمو النفسى

بقلم: دابى نابوزوكا

٦ـ١ مقدمة

٦-١-١ أهمية ودلالة اللغة

هناك اعتراف واسع بكون اللغة خاصية وسمة مميزة للإنسان عن سائر الكائنات والأجناس الأخرى، وفى مختلف الثقافات. بالإضافة إلى القيام بوظيفة الاتصالات، فإنها توصل وتنقل بين الثقافة والسلوك (Serpell, 1976) وهى وسيلة تتم بواسطتها تنشئة الصغير حول السلوكيات والمهارات الملائمة. لذلك فاللغة ليست مجرد مؤشر جيد للفروق بين الثقافات والجماعات الاجتماعية والمجتمعات إنما هى كذلك جانب مهم للنمو والتطور الاجتماعى والنفسى للأفراد. وهناك اعتراف عام بالفروق الفردية فى نمو وتطور اللغة، وبأنه قد يكون هناك أكثر من مسار لاكتساب اللغة. وقد ينطبق هذا بشكل خاص عند التصدى للثقافات التى تقدم للأطفال أنواعا مختلفة من بيئات تعلم اللغة. وتعتبر دراسات اكتساب اللغة بواسطة الأطفال الذين يعيشون فى ثقافات مختلفة ودراسة اللغات الأخرى، حاسمة ومهمة لاكتشاف العمليات العامة الكونية فى اكتساب اللغة وكذلك للفروق المحددة للثقافة، لذلك فاللغة باعتبارها وسيلة للتنشئة تشكل كذلك موضوعا مناسبا لدراسة الآثار على بعض جوانب الأداء الاجتماعى والنفسى للأفراد من الثقافات المختلفة.

ويناقش هذا الفصل الأدلة على وجود رابطة أو علاقة بين اكتساب اللغات المختلفة فى السياقات الثقافية المختلفة، وجوانب وأبعاد النمو والتطور والأداء السيكولوجى. وينقسم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام أساسية:

يقدم القسم الأول عرضا لمعالم بعض السمات الكونية والتنوعات الثقافية في اللغات، كما يحدد القسم كذلك أبعاد بناء اللغات المختلفة، والطرق المحددة التي تتطور خلالها وكيف يكتسب الأطفال اللغة بوصفها جزءًا من تنشئتهم. ويفحص القسم الثانى دور اللغة فيما يتعلق بالطريقة التى يعتبر نقلها وسيلة للتنشئة وبشكل خاص كيف تم ربطها بالنتائج والمستتبعات السيكولوجية مثل عمليات التفكير. وبؤرة أخرى للتركيز كانت دور التنشئة اللغوية كوسيط بين الثقافة ونقل أبعاد وجوانب الخصائص السلوكية عند الصغار. ويناقش القسم الأخير حقيقة كون معظم الناس فى العالم يتعلمون ويتحدثون أكثر من لغة، جاعلين ثنائية اللغة أو تعدد اللغات فى زيادة معيارًا لا باعتبارها استثناء، وهذا الأمر يتزايد باستمرار. ويحدد القسم في البداية بعض أبعاد وجوانب اكتساب أكثر من لغة واحدة عند الأطفال والمراهقين والبالغين. ثم تناقش مستتبعات ثنائية اللغة فيما يتعلق بالأداء المعرفى والتوافق النفسى. ويختتم هذا القسم باستعراض شامل للعلاقة بين اللغة والثقافة والنمو النفسى للأفراد.

٢-٦ السمات الكونية العامة والتنوعات الثقافية عبر اللغات

٦-٢-١ بناء اللغة

بشكل عام لم يتوفر دليل علمى لدعم وجود أى متصل بسيط من اللغات البدائية إلى اللغات البسيطة إلى اللغات المعقدة بين البشر. وقد وجد أن جميع اللغات التى درست تمتلك خصائص متشابهة، مال أساتذة اللغويات لاعتبارها نظمًا فرعية. (Subsystems) (Carroll, 1999) والنظم الفرعية الثلاثة الكبرى التى قسم إليها اللغويون اللغة فى المعتاد، كانت على أساس ما يلى: علوم المعانى، (Semantics)، علم النحو أو تركيب الكلام، (Syntax)، علم الأصوات، (Phonology).

وعلم المعانى هو العلاقة بين الكلمات والعالم الذى تشير لـــه. هـــو النظـــام الأساسى الذى يحكم المعنى. أما علم النحو أو تركيب الكلام فهـــو مجموعـــة مـــن القواعد ترتب على أساسها الكلمات فى جمل. ويشير علم الأصـــوات إلـــى نظـــام الصوت الذى يحدد أى الأصوات الأولية يمكن جمعه لعمل الكلمات، وكذلك بعض القيود والمحددات حول الطريقة التى يمكن بها جمعها أو ضمها. وقد وجد أن جميع اللغات التى درست تمتلك هذه الخصائص الشكلية المجردة ولا تتغير كثيـــرا فـــى درجة التعقد **(Gerrig and Banagi, 1994; Greenfield , 1963)**.

إلا أن هناك – على الرغم من ذلك – بعض الفروق الفردية الكبيرة عبـــر اللغات أو بين اللغات، بداخل هذه النظم الفرعية. على مستوى المعانى قـــد تكـــون التناقضات لاختلافات بين طريقة تقسيم الدنيا بواسطة معانى الكلمات المفردة. فـــى اللغة الإنجليزية على سبيل المثال، يمكن أن تكون للكلمة عدة معانٍ فى الـــسياقات المختلفة: فقد تعنى كلمة "كتاب" **(Book)** المقال المجلد الذى قد تقرأ منه هذا المقال. كما يمكن أن يعنى كذلك أن تحجز (حجز معقد فى القطار أو الطائرة أو غيرهـــا) بينما لو قلنا: **(Brought to Book)** فإن هذا يعنى فى الحقيقـــة جعلـــه لـــه قيمـــة **(accountable)**. وعلى المستوى "الفونولوجي" أى "الصوتى: **Phonological**" قـــد توازى التناقضات والاختلافات تلك الخاصة بعلوم المعانى. كمثال لصوتين يمكـــن أن يستخدما للإشارة إلى معانٍ مختلفة (بمعنى **Phonenmes** أى صوتيات) وللتمييز بين الكلمتين نجد الحرفين: **(I and R)** فى كلمتى **(River & Liver)**، وهناك بعض اللغات التى لا يميز فيها بين هذه الحروف صوتيا. أما التناقضات فى علم المعـــانى **(Syntax)** فقد تكون أكثر غموضا. على سبيل المثال، فى اللغات مرتفعـــة النبـــرة **(Highly Inflected)** فإن الإضافات لمعنى فعل يمكن أن تتحقق عن طريق الاتجاه نحـــــو **(Tacking)** البـــدايات والنهايـــات المختلفـــة بطريقـــة تختلـــف عـــن اللغة الإنجليزية.

وفيما يتعلق بالأبنية والتركيب فإن جميع اللغات تسمح بطريقة ما بطرق تحقق توصيل الأفعال، ووسيط الأنشطة والأشياء الخاصة بالنشاط، (Carroll, 1999).

والاختلافات والفروق بين اللغات وعبر اللغات تكمن فى مدى المنعكسات والمنعطفات النحوية والعلامات الأخرى التى يضمنها المتحدث بوصفها عناصر مفتاحية للجملة. لذلك تحتوى اللغات المختلفة على مفردات مختلفة وتستخدم أبنية نحوية مختلفة.

كيف ظهرت هذه الاختلافات والفروق وبشكل خاص كيف تتطور المعانى المحددة المرتبطة بكلمات محددة فى حالة ثقافة بعينها؟

٦-٢-٢ نمو وتطور اللغة

يرتبط نمو وتطور اللغة بثقافة محددة، من حيث كون المفاهيم التى تلعب دورا مهمًا فى حياة المجتمع هى التى تكوَّد أو تكتب ككود أو شفرة فى اللغة لتسهيل وتيسير الاتصال بين البالغين ونقل الثقافة للصغار. مثال على هذا نجده فى نمو المفردات (Vocabulary) التى تعكس التكنولوجيا الحديثة، بحيث تدخل كعملية جديدة إلى داخل نطاق حاجة المجتمع للاتصال وتتأقلم اللغة وفقا لهذا. على سبيل المثال، صاحَب نمو تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT) بشكل خاص مفاهيم محددة ومصطلحات مثل "الموس" والبريد الإلكترونى وصفحة الموقع وغيرها، بينما أدى الاستخدام الواسع للتليفون المحمول إلى تطوير لغة مختصرة (Text – Language) ربما لم تكن لتكون مفهومة قبل ذلك بعدد قليل من العقود.

مثل هذه التطورات تعكس تغيرات مصاحبة فى البيئات التكنولوجية والاجتماعية والثقافية التى تنشأ فيها اللغة وتتطور. كما ستنعكس الاختلافات فى هذه المجالات كذلك فى اللغة المستخدمة. وسؤال يطرح نفسه هو: كيف يتمكن الأطفال من إتقان تلك اللغة بسهولة ظاهرية واضحة؟

٦-٢-٣ اكتساب اللغة

حقيقة أن جميع الأطفال الصغار الطبيعيين يكتسبون فى النهاية لغة مجتمعهم خاصية وسمة مشتركة تتقاسمها جميع الثقافات. وفى البداية كانت النظرية اللغوية لناعوم تشومسكى، (Noam Chomsky, 1965) هى التى أثارت الاهتمام بدراسة وفهم نمو وتطور لغة الطفل. وقد افترض تشومسكى أن جميع أطفال الجنس البشرى يتقنون "الحديث النحوى" فى لغتهم الأولى بشكل عام فطريا وبدون أن تدرس لهم. بهذا المعنى كانت البيئة المبكرة للطفل غير مهمة إلا فى تحديد النحو المحدد الذى سيكتب، وقد حدد علم النفس عمر (١٨- ٣٦) شهرا على أنها فترة اكتساب اللغة (Brown, 1973)، وقد قام بعض اللغويين الأنثروبولوجيين وعلماء نفس اللغة ذوو الاتجاه الاجتماعى بصياغة رؤى بديلة حول النمو والتطور، وهى مدرسة للتفكير أطلق عليها مجتمعة اسم "اللغويين الاجتماعيين".

Socio Linguistics) ((Gumperz and Hymer, 1972)

وكانت وجهة النظر التى يتبناها علماء النفس اللغويون الاجتماعيون ترى أن الطفل لا يكتسب النحو فقط إنما يكتسب كذلك كفاءة الاتصال اعتمادا على تفاعلات اجتماعية خاصة بالثقافة خلال الفترة من (١٨-٣٦) شهرا.

(Hymer, 1974).

وقد ركز اللغويون الاجتماعيون (Socio – Linguists) على وظيفة الحديث أو الكلام (Speech) أو ببساطة على بنائه الشكلى. بهذه الطريقة، كان اللغويون الاجتماعيون قادرين على توضيح والتدليل على أن الأطفال الصغار يتأثرون تأثرا هائلا بالبيئة اللغوية الخاصة بالثقافة بمحيطهم الاجتماعى. ولم يكن التركيز بالضرورة على قدرة الطفل المعرفية الأساسية على استعمال الكود وحل شفرات

الجمل، وإنما كذلك فى " الطرق التى استخدموا الحديث فيها مع الإيماءات والإشارات وتغييرات" الوجه، ليحصلوا على ما يريدون، والسلوك بطريقة ملائمة وصحيحة والتعبير عن أنفسهم (Lewin and Vew, 2008, p. 160)

ويمكن متابعة الدراسات عبر الثقافية التى أجريت حول التنشئة الاجتماعية للغة اعتمادا على هذا التوجه ابتداء من الستينيات والسبعينيات (Bates, 1976, Blount, 1971, 1975, Ervin – Tripp and Slabin, 1967) وخلال الثمانينيات (Ochs, 1988, Ochs and Schieffelin, 1984) والتسعينيات وحتى اليوم: (Hoff, 2006, Miller, Wiley , Fung and Liang, 1997)

وقد ركزت الدراسات والبحوث السيكولوجية على دراسة وفحص كيف يمكن لأسلوب محدد من أساليب رعاية وتربية الطفل، أن يرتبط بنمو وتطور لغة الطفل وكفاءته الاجتماعية (Carpendale and Lewis, 2006) وما إذا كانت التنشئة الاجتماعية للغة (وهى أحد جوانب رعاية الطفل وتربيته) تختلف عبر الثقافات. على سبيل المثال فى السياق الغربى، سبق أن تم التوثيق والتدليل على أن الحديث الذى يستخدم عند التوجه للأطفال الصغار جدا يختلف عن الحديث الذى يستخدم بين البالغين. (Oates, 1994) بصياغة أدق، يقال إن البالغين يعدلون نبرة حديثهم (Tone) الموجه للأطفال الصغار بطرق يفترض أن تساعدهم على تطوير مهاراتهم اللغوية. ولكن كما تبين الدراسة الحالية (١) التى ستعرض بعد ذلك، فإن الدراسات بالثقافات الأخرى تثير التساؤل حول الاعتقاد بأن تعديل الحديث بهذه الطريقة يلعب دورا أساسيًا فى اكتساب اللغة فى جميع الثقافات.

دراسة الحالة (١): ممرات أو مسارات تعلم اللغة

ذكر كليفتون باى (Clifton Pye, 1986) دراسة لتعلم الأطفال لغـة قبائل (Mayan) فى جنوب أمريكا. وكان مهتما بفكرة أن خصائص حديث البالغ للأطفال تسهم فى تعلمهم للغة. ولـذلك درس اللغـة التى توجه للأطفال فى هذه الجماعة المحددة على سـبيل المثـال أشير بكثرة إلى أنه فى الثقافات الغربية يوجه الحـديث للأطفـال الصغار بمعدل بطىء نسبيا له نبرة عالية وتوقف مبالغ فيه عنـد التواصل. وقد تم تحليل التغيرات فـى الحـديث. وعلـى عكـس البيانات الغزيرة التى وردت قبل ذلك لاحظ (باى) أن الأمهات فـى هذه الدراسة:

- لم يكشفن عن توافقات كبيرة فى العروض والقوافى عندما تحدثن لأطفالهن.
- لم يستخدمن التنغيم المبالغ فيه ولكن حصرن استخدامه لأقـسام التعجب القليلة التى وجهت لكل من الأطفال والبالغين.

وطبقًا (لباى) فإن فكرة كون تعديل حـديث الأم تلعـب دورًا فـى اكتساب اللغة لم يتم التحقق من صـدقها أو تـدعيمها، لأن هـذا الدليل قد بين أن هناك ثقافات يقع فيها نمو اللغة دون اسـتخدام هذه التعديلات. كما لاحظ (باى) بالإضافة إلى ذلـك أن خـصائص حديث من يرعى الأطفال الموجه لهم يكـون محـدودا ومحـددا بالخصائص البنائية لكل لغة، ويعتمد كذلك اعتمادا أساسيا وكبيرا على المفاهيم الثقافية الخاصة بالأطفـال والقواعـد والأعـراف الخاصة بالتفاعل معهم.

هذه الاستنتاجات قد أيدت بشكل عام خلال هــذه الـسنوات التــى انقضت منذ دراسة (باى). على سبيل المثــال قــدم (Hoff, 2006) دليلا من العديد من الدراسات حول الطريقــة التــى تــدعم بهــا السياقات الاجتماعية نمو وتطور اللغة.

هناك ظروف مختلفة يكتسب فيها الأطفال اللغة، كما تختلف كــذلك كميــة وطبيعة ومحتوى الكلام الذى يتعرضون له فى مرحلة الرضيع.

(Harkness, 1990, Hoff, 2006, Soderstrom , 2007).

لذلك فالسياقات المختلفة تقدم جميعها الدعم الكافى لاكتساب اللغــة، بينمــا يمكن للتنوع فى التفاعلات الاتصالية أن يعكس الاستخدامات الثقافية التــى تطبــق فيها لغة ما. نتيجة لذلك فالدراسات عبر الثقافية حول اكتساب اللغــة قــد اهتمــت بتوثيق الطريقة التى يمكن بها لممارسات التنشئة الاجتماعية أن تفسر قدرة الأطفال من مختلف الثقافات على تعلم المعانى الثقافية المحددة المرتبطة باللغــة لا مجــرد اللغة فى حد ذاتها.

بالإضافة إلى ذلك، فقد بينت هذه الدراسات والبحوث أن اللغة قــد تــرتبط كذلك باكتساب الطفل للجوانب والأبعاد الأخرى الخاصة بثقافة ما. بهــذه الطريقــة تلعب اللغة دورا أوسع فى عمليــة اكتــساب الثقافــة أو إكــساب ثقافــة مغــايرة (acculturation) وفى النمو والتطور السيكولوجيين للأفراد بالإضافة لكونهــا أداة للتواصل. وبعض الطرق التى يمكن بها لهذا أن يتحقق ستناقش فى القسم التالى.

- نقطة للمناقشة : حدد بعض السمات الكونية العامة وبعض السمات الخاصة بالثقافة فى اللغة. ماذا يمكنك اعتباره أكثر الأشياء دلالة واهمية فى نمو وتطور الأطفال الذين يتعلمون التحدث باللغات المختلفة؟

٦-٣ دور اللغة

لقد أسهمت الدراسات والبحوث عبر الثقافية التى أجريت حــول التنــشئة الاجتماعية للغة مساهمات كبيرة لفهمنا ليس فقط للطريقة التى يتعلم بهـا أطفـال الثقافات المختلفة اللغة، إنما كذلك لفهمنا للمعانى الثقافية المحددة المرتبطة باللغــة، بالإضافة إلى ذلك حققت هذه الدراسات استبصارا بالطرق المحددة التى يمكــن أن ترتبط بها اللغة مع اكتساب الطفل لجوانب أخرى للثقافة. وسوف أناقش فى القــسم التالى بعض الآراء حول الطريقة التى تلعب بها اللغــة دورا أوســع فــى عمليــة الإكساب ثقافة مغايرة وإكساب الثقافة، والنمو والتطور النفسيين للفــرد. وســوف أركز بشكل خاص على مجالين كانت لهما أهمية خاصة لعلمــاء الــنفس وهمــا: الروابط بين اللغة والتفكير وبين اللغة والتنشئة الاجتماعية والسلوك.

٦-٣-١ العلاقة بين اللغة وعمليات التفكير

كان الاهتمام والشغل الشاغل للعلماء فى البداية هو: ما إذا كانت الفــروق اللغوية تؤثر على أو حتى تحد وتقيد مستخدميها من التفكير حول الأشياء بطــرق مختلفة بسبب اللغة التى يستخدمونها وهم يفكرون. وقد اقترحت رابطة نظرية بين الثقافة وعمليات التفكير اقتراحا محددا بأن الأفراد ذوى الخلفيات اللغوية والثقافيــة المختلفة قد يفكرون كذلك تفكيرا مختلفا.

(Carroll, 1999; Sapir, 1929, 1949; Whorf, 1956).

وقد اقترح كذلك أن الأطفال لكونهم قد تعلموا لغة محددة فإنهم قد تم كذلك تعليمهم أن يفكروا بطريقة محددة حول العالم. لذلك فعند نقل لغة من جيــل للجيــل

التالى، تتم عملية أساسية ومحورية وجوهرية للتنشئة الاجتماعية. فى هذه العملية، لم ينظر للطفل على أنه قد تم تعليمه أن يعبر عن أفكاره فقط إنما تم تعليمه كذلك كيف يفكر.

وقد اقترح سابير **(Sapir, 1929, 1949; Cited (In) Serpell, 1976)** أن الأفراد يرون ويسمعون ويمرون بخبرة أدائهم، وذلك لأن العادات اللغوية لمجتمعهم قد أعدتهم وجعلتهم أكثر ميلا واستعدادا لاختيارات محددة للتفسير. وهذا الاقتراح كما علق عليه سيربيل **(Serpell, 1976)** كان تأكيدا محوريا وجذريا، وذلك لأنه قد قوض أو أضعف، على اعتبارات فلسفية، احتمالية أن تكون للبشر قدرة على الوصول للعالم الحقيقى. وبينما سيكون الرأى الأخير فى المراحل القادمة والأحدث متسقا مع بعض الخصائص البنائية الاجتماعية، فإن تأكيد سابير قد جذب الاهتمام لدلالة اللغة وأهميتها فى العمليات المعرفية.

هذا التأكيد على الرابطة بين اللغة وعمليات التفكير أصبحت معروفة على أنها: "**فرض النسبية اللغوية أو فرض سابير – وورف، Linguistic Relativity Hypothesis or Saper – Whorf Hypothesis** فقد كان الرجلان إدوارد سابير **(Edward Sapir)** وبنجامين ووف **(Benjamin Lee Whorf)** هما الرجلان اللذين كان لهما أقوى تأثير على نشر هذا التأكيد أو الفرض. وقد كان وورف **(Worf, 1956)** بشكل خاص متأثرا بحقيقة كون اللغات المختلفة تؤكد فى بنائها على جوانب مختلفة من العالم. وكان يؤمن أن هذه التأكيدات يجب أن يكون لها أثر بالغ على الطريقة التى يفكر بها متحدثو اللغة حول العالم. كمثال على هذا كان تعدد وتنوع الكلمات التى تستخدمها الجماعات الثقافية المختلفة لوصف خصائص وسمات العالم: ولدى الإسكيمو **(Inuit)** كلمات مختلفة للجليد **(Snow)**، كما أن لدى الهانونو فى الفلبين كلمات مختلفة للأنواع المختلفة من الأرز: وفى اللغة العربية طرق مختلفة لتسمية الجمل وهكذا. وقد اعتقد وورف أن مثل هذا

التنوع فى الكلمات قد يجعل متحدث لغة ما يدرك العالم إدراكا يختلف عـــن إدراك شخص ليس لديه إلا كلمة واحدة لفئة محددة.

النسبية اللغوية إذن هى التأكيد على أن المتحدثين للغات المختلفـــة لـــديهم نظم معرفية مختلفة تؤثر على الطرق التى يفكرون بها حول العالم. بهـــذا المعنـــى فإن اللغة ستشكل التفكير والأفكار (**Thought**). ولذلك كان فرض النسبية اللغويـــة هو أن اللغة تحدد أو تؤثر بشدة على الطريقة التى يفكر بها الفرد أو يدرك العـــالم. أى أن اللغة يمكن أن تكون أداة مهمة استخدمها البشر ليس فقط للتفاعل مع بعضهم البعض، ولكن كذلك للنمو والتطور الاجتماعى والمعرفى. بهذا المعنى، يمكن لنـــا أن نشكل عوالمنا وكذلك أن نتواصل مع آخر عن طريق اللغة.

ويشكل الرأى الذى يرى أن اللغة تحدد أو تؤثر بقوة على الطريقـــة التـــى يفكر بها الشخص أو يدرك العالم "صورة قوية: **Strong Version**" لفرض النـــسبية اللغوية. وهناك صورة "ضعيفة" لهذا الغرض هى أنه لا توجد فروق فيمـــا يـــدرك فعليا بواسطة المواطنين الأصليين الذين يتحدثون لغات مختلفة. بـــدلا مـــن ذلـــك فاللغات تخدم وتساعد على جذب الانتباه للفروق فى البيئة، وتعمل كعنوان (**Label**) للمساعدة على تخزين هذه الفروق فى الذاكرة (**Lucy, 1992**).

بهذه الطريقة تحدد اللغة مدى سهولة تعرفنا على شـــىء أو موقـــف مـــا، ومقدار الانتباه الذى يوجه له، وإمكانية تكوين مفاهيم معينة (أى التعبير عنها فـــى شكل كود أو رموز) لمتحدثى لغة ما؟ وبذلك فإن اللغة تعد الناس فقط للتفكيـــر أو الإدراك بطرق معينة، أو التفكير حول بعض الأشياء وإدراكهـــا. ولا تحـــدد هـــذه الأفكار أو المدركات (**Gumperz and Levinson , 1996**).

وعلى المستوى السيكولوجى أو النفسى تقترح نظريـــة النـــسبية اللغويـــة رابطة شديدة القوة بين اللغة من جهة والإدراك والتفكير من جهة أخرى. مثل هذه

الرابطة قد أقيمت من جانب علماء النفس على أسس أخرى. على سبيل المثال حقيقة أن الرضيع الإنسانى ينمو ويتطور إلى بالغ ذكى، قد أرجعت لدور اللغة فى تنظيم السلوك. (Luria, 1961) وناقش علماء وباحثون آخرون نمو وتطور عمليات التوصيل أو النقل (Mediating) اللفظى عند الأطفال. (Kendler and Kendler, 1962) ومن ناحية أخرى، أثار أشخاص مثل فورث (Furth, 1966) أن الذكاء مطلب ضرورى مسبق للاستخدام الرمزى للغة، وأن عمليات الإدراك والتفكير فى حد ذاتها قد تكون لها أصول مستقلة.

وسؤال بدهى يطرح نفسه هو؛ ما إذا كانت اللغة تعتمد على التفكير، بحيث تحدد عمليات التفكير اللغة. وكانت إحدى الحجج التى قدمها أرسطو منذ ما يزيد على (٢٥٠٠) عام مضت أن فئات الأفكار حددت فئات اللغة. ويمكن أن نجد دليلا على هذا فى النشوء والتطور المبكرين للقدرة المعرفية (التذكر وحل المشكلات) قبل اللغة. على سبيل المثال يقدم الأطفال دليلا واضحا على معرفة (Cognition) معقدة نسبيا قبل أن يكتسبوا الكفاءة فى استخدام اللغة. وإذا ما وقعت الأفكار قبل اللغة، يمكن لنا أن نفترض أن اللغة هى وسيلة أو أداة وظيفتها هى نقل الأفكار وتوصيلها. (Tomasello, Kruger and Ratner, 1993).

وكما تتشكل الأدوات لتلائم الأشياء التى ستعمل عليها، يبدو من المعقول افتراض أن اللغة ستتشكل لتلائم وتناسب الأفكار التى يلزم أن تنقلها وتوصلها. ويرتبط هذا الرأى برأى لفيجوتسكى (١٩٨٦) الذى اعتبر اللغة مهمة للنمو والتطور المعرفيين للأطفال. وطبقا لفيجوتسكى فإن اللغة والأفكار بينهما علاقة تبادلية أو تعتمد كل منها على الآخر (Interdependent) وإن كانت لهما أصول مستقلة فى الطفولة: فى البداية تكون الأفكار غير لفظية فى الطفولة المبكرة مع ظهور الكلام (الحديث) لتوجيه الذات (الكلام للذات) ولأهداف اتصالية. وعند بلوغ عامين يبدأ الأطفال فى استخدام الحديث، وبذلك فإن اللغة فى تفكيرهم وأفكارهم.

وعمليات التفكير - كما ذكر فى الفصل الخامس - تعتبر ذات أصول اجتماعية، من حيث كونها التفاعلات والاتصالات بين الطفل والآخرين عند مستوى ما بين العقول (Inter-mental) الذى يصبح فيما بعد مستدخلا بوصفه أفكارًا (عند المستوى داخل العقل، Intra-Mental).

٦-٣-٢ تنشئة اللغة والسلوك

حتى الآن بحثنا الطريقة التى يمكن بها ربط عملية النمو والتطور وبناء اللغة مع الخصائص السيكولوجية لكل من مجال الإدراك والمجال المعرفى. ويبدو من المعقول توقع أن تنعكس الروابط بين اللغة وهذه الخصائص السيكولوجية فى الخصائص والسمات السلوكية للأشخاص الذين نشأوا فى لغات مختلفة. وسيكون هذا متسقا مع الملاحظة التى قدمت فيما سبق بأن تلك السمات المحورية المركزية للأداء فى جماعة أو مجتمع ما ستكون شديدة البروز والوضوح فى لغة تلك الجماعة أو المجتمع.

ويترتب على ذلك أن تكون الخصائص السلوكية المقدرة بشدة قد تم ربطها جيدا فى اللغة الخاصة بذلك المجتمع. نتيجة لذلك فإن نقل اللغة إلى الصغار يجب أن يعكس دلالة وأهمية سلوكيات بعينها فى ثقافة معينة.

لكن هناك، على الرغم من ذلك، بعض المؤشرات على أن السياق الخاص بنقل اللغة قد يكون على نفس درجة الأهمية والدلالة الخاصة باللغة التى تنقل، وبشكل خاص فيما يتعلق بالسلوك الذى يعتبر ملائمًا ومناسبًا لتيسير هذه العملية. وقد فحصت دراسات عديدة سياقات التنشئة الاجتماعية للغة والنمو وتطور الأطفال، ولكن عدد قليل منها هو الذى درس وفحص النتائج فى السلوك اللفظى التعبيرى الذى يرتبط مع ممارسات تنشئة معينة.

وإحدى الدراسات التى أجريت حول الرابطة بين التنشئة الاجتماعية للغة وسلوك الأطفال كانت دراسة هاركنز وسوبر (Harkiness and Super, 2008) التى قارنت التدريب الاجتماعى – اللغوى للأطفال فى كولويت (Kokwet)، وهو مجتمع ريفى فى غرب كينيا، مع أطفال الطبقة المتوسطة الأمريكيين، وكان الاهتمام الأصلى للعالمين هو التعرف على تفسيرات للصعوبات التى يواجهها علماء النفس فى محاولة تطبيق الاختبارات على الأطفال الأفارقة. وقد لاحظ هاركنز وسوبر أن الاختبارات التى تطلبت استجابات لفظية، لم تعط أية إجابة إلا ١٠٪ من الأطفال عمر ثلاث سنوات، ولم تصل نسبة الأطفال الذين استجابوا إلى ٥٠٪ إلا عندما بلغوا ست أو سبع سنوات. وحتى عند بلوغ عشر سنوات لم يعط ثلث العينة أية إجابات يمكن أن تصحح وتحصل على درجات. ومثل هؤلاء الأطفال يكونون أصحاء بشكل عام وحصلوا على تغذية جيدة، كما يمكن أن يكونوا نشطين ويتمتعوا بالقدرة على إصدار الأصوات شأنهم شأن الأطفال فى أى مكان، كما أنهم ينشغلون فى جميع أنواع لعب الصياح مع رفاقهم. لكن موقف الاختبار يبدو وكأنه يؤدى إلى كف الاستجابات للاختبارات النفسية.

واحد من المبررات التى تعرف عليها هاركنز وسوبر (Harkings and Super, 2008) لدراسة التنشئة الاجتماعية للطفل، كان كون بناء التفاعلات اللفظية بين الأطفال الصغار والآخرين يجب أن يوضح مقدار ومدى التدريب العملى والممارسات التى تلقاها الأطفال فى نوع الأحاديث الضرورية للاستجابة للاختبارات النفسية. وسبب آخر كان كون اكتساب كفاءة الاتصال تعكس تعلم الطفل لمعايير أكثر عمومية للسلوك الاجتماعى، من فئات مختلفة من الناس. وقد ضمت الدراسة (٢٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين عامين وثلاثة أعوام ونصف العام، فى مجتمع كوكويت بكينيا. وقد سجلت أحاديث هؤلاء الأطفال وتمت ملاحظتهم بالمنزل فى مواقف تحدث بصورة طبيعية. كما تمت مقابلة أمهات الأطفال حول معتقداتهن وقيمهن المرتبطة بنمو وتطور لغة الطفل.

وقد وجد هاركنز وسوبر أن التنشئة الاجتماعية لكفاءة الاتصال (Communicative Competence) قد اختلفت بين مجتمع كويت وأمريكا. وبالمقارنة مع التفاعل اللفظى الاجتماعى للأمهات بالطبقة المتوسطة بأمريكا، كشفت معايير التفاعل اللفظى للأسر الكينية عن تغير هائل فى العلاقة بين الأطفال والشخصيات البالغة المهمة خلال العام الثانى والثالث من عمر الطفل. وقد لوحظ أنه خلال هذه الفترة طورت مسافة اجتماعية بين الطفل والبالغين أدت إلى عدم تشجيع بل خفض التعبيرات اللفظية عند الأطفال. وبذلك تمت تنشئة الأطفال على المحافظة على الصمت والاستمرار فيه فى وجود الأشخاص الأكبر أو الأعلى مكانة، وهو ما فسر الاستجابات اللفظية القليلة خلال الاختبار النفسى. وفيما يتعلق بنمو وتطور اللغة كان الرأى التقليدى هو أن الأطفال سوف يتعلمون الكلام بأنفسهم (On their own) ولكن يجب تعليمهم أن يفهموا المطالب والأوامر وأن يستجيبوا لها استجابات ملائمة (انظر دراسة الحالة (١) فيما سبق حول مداخل الوالدين فى استثارة نمو وتطور اللغة عند الأطفال الصغار).

وقد بينت هذه الملاحظات وكشفت عن الرابطة القوية بين عملية التنشئة الاجتماعية للغة والنتائج الاجتماعية المقدرة عند الأطفال. وقد بينت أنه بالنسبة للناس فى كوكويت (Kipsigis) كان الفهم وعدم إنتاج اللغة هما المهارة اللغوية المهمة وفقا للمحكات التقليدية. وكان التركيز على فهم اللغة لا على إصدارها أكثر ملاءمة وانسجاما مع القيم الثقافية الأكبر الخاصة بالطاعة والاحترام كما ظهرت فى كثير من المجتمعات الأفريقية. وكانت خصائص مثل الطاعة والاحترام مطلوبة فى كثير من العلاقات بين الناس ذوى المكانة المختلفة: الأطفال والوالدين، النساء والرجال، الأصغر والأكبر عمرا: العاملين والرؤساء، الزبائن وأصحاب المحال وغيرها. وقد رؤى أن التعبير عن الطاعة والاحترام يؤدى فى المعتاد إلى سلوك هادئ بل وحتى سلبى يمكن التعبير عنه كمطلب للتجنب بين بعض الطبقات.

لذلك فالخصائص السلوكية المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية للغة فى الطفولة قد تم نقلها للبلوغ، وذلك سيكون من الصعب تعديلها أو تغييرها. ونماذج التفاعل هذه تتسق مع خصائص المجتمعات الكلية وتنشئة الأفراد المتمركزين على الآخرين (Allocentric) (انظر الفصل الثالث). بهذا المعنى، فإن التعبير الخاص باللغة كان هو نفسه وسيلة لنقل القيم الثقافية للمجتمع.

٦-٣-٣ ملخص واستنتاجات حول دور اللغة

بالإضافة إلى القيام بوظيفة وسائل الاتصال. تعتبر اللغة موصلا (Mediator) بين الثقافة والسلوك. وقد تركز الاهتمام بالدور التوصيلى للغة على الروابط الممكنة بين نقل اللغة وتشكيل أنواع محددة من عمليات التفكير. وقد بينت الأدلة العلمية أن هناك العديد من أوجه الشبه عبر الثقافات فى خصائص اللغة كأداة للتفكير. إلا أنه لا يبدو أن هناك دليلاً قاطعًا على أن اللغات المختلفة تعد الأفراد وتجعلهم مستعدين مسبقا لأنواع مختلفة من التفكير.

وقد كشفت دراسات أخرى عن الطريقة التى تقوم بها التنشئة الاجتماعية للغة بدور الوسائل التى يتم عن طريقها تنشئة الأطفال الصغار حول السلوكيات والمهارات الملائمة للثقافة والخاصة بها. لذلك فاللغة جانب أو بعد مهم للنمو والتطور الاجتماعى والنفسى للأفراد. ماذا عن الأفراد الذين يكتسبون أكثر من لغة؟ وما العمليات الفردية والاجتماعية التى تدخل فى مثل هذا الاكتساب للغات؟ وإذا كانت اللغة جانبًا مهمًا للنمو والتطور الاجتماعى والنفسى للأفراد، فهل الأطفال الذين يتعلمون أكثر من لغة واحدة يكونون متقدمين متميزين أو متأثرين سلبيا فى هذا الصدد؟ بمعنى آخر: هل يؤثر تعلم أكثر من لغة تأثيرا إيجابيا أم سلبيا على الطفل؟ مثل هذه الأسئلة كانت مهمة بالنسبة لأولئك الذين درسوا ثنائية اللغة التى ستناقش فى القسم التالى:

- نقطة للمناقشة: ما السمات المفتاحية الأساسية لفرض النسبية اللغوية؟ هل تعتقد أن هناك أدلة كافية تؤيد الصورة القوية أو الضعيفة لهذا الفرض؟

٦-٤ ثنائية اللغة

لقد عرفت ثنائية اللغة على أنها: "قدرة الأشخاص أو المجتمعات على تحقيق متطلبات التواصل الخاصة بالذات أو المجتمع بلغتين أو أكثر فى التفاعل مع المتحدثين لأى من هذه اللغات أو لجميعها".

(Mohanty and Perregaux, 1997 ; Cited (in) Berry et al., 2002, p. 169).

وقد لوحظ أن ثنائية اللغة أو تعدد اللغات قد أصبحت المعيار فى العالم، وليس الاستثناء، لكون معظم الناس يتعلمون ويتحدثون أكثر من لغة واحدة. وقد بلغت التقديرات مع بداية التسعينيات أن نحو نصف أطفال العالم قد تعرضوا لأكثر من لغة، وأنه فى المتوسط ما بين لغتين وخمس لغات كانت فى المعتاد معروفة لكل شخص **(De Houwer, 1995; Romaine, 1989)**.

وفى أفريقيا على سبيل المثال قدر أن ٥٠٪ من السكان متعددى اللغات.

(Multilingual) (Wolf, 2000)

ومن المتوقع أن تكون الأرقام فى تزايد مستمر، نظرا لأن الناس فى جميع أنحاء العالم يستمرون فى زيادة الاتصال مع الثقافات الأخرى. وسوف يستخدم مصطلح "ثنائية اللغة". فى هذا الفصل استخداما واسعا وعريضا ليضم فى بعض الأحيان تعدد اللغات كذلك (حيث يستخدم أكثر من لغتين).

وتختلف ظروف نمو وتطور الأطفال ثنائيى اللغة عبر الأسر والمجتمعات، ولكن الظرف العام المشترك هو الظرف الخاص بالوالدين المهاجرين. فى مثل هذه الحالات يتم التحدث بلغة واحدة فى المنزل، بينما يمكن أن تستخدم لغة أخرى فى الثقافة السائدة **(Dominant Culture)** فى المدارس. وظرف آخر هو كون المجتمع أو الدولة تكون هى نفسها ثنائية اللغة. بشكل عام يقال إن ثنائية اللغة تنتشر وتنتعش فى المجتمعات متعددة الثقافات، وكذلك فى المجتمعات التى تكون فيها عملية اكتساب الثقافة (الإكساب ثقافة مغايرة) سارية وتسير فى طريقها. وبالنسبة للأفراد المعنيين فإن السياقات أو المطالب اللازمة لتحقيق وتطوير الكفاءة وإتقان أكثر من لغة واحدة يمكن أن تتغير. هذه الظروف تخلق بيئات معقدة لنمو وتطور لغة الأطفال وخبراتهم، ويمكن لسياقات وعمليات ثنائية اللغة أن يكون لها بعض النتائج والمستتبعات السيكولوجية للأفراد المعنيين الداخلين فيها. وفى الغالب تكون الحالة أنه بينما يتعلم بعض الأطفال لغتين فى نفس الوقت يتعلم الأفراد الأكبر عمرا اللغة الثانية أخيرًا فى حياتهم.

وقد ركزت القضايا المهمة المتعلقة بنمو وتطور ثنائية اللغة فى الغالب على كفاءة الفرد فى كل من اللغات التى اكتسبت، وأدائه المعرفى والاجتماعى. لذلك نجد أن البحوث والدراسات قد ركزت على ما إذا كان الأطفال الذين يتعرضون لأكثر من لغة يستطيعون أن يكتسبوا بنجاح لغتين فى نفس الوقت بدون خلط وارتباط أو التأخر فى مجال النحو، وما إذا كان المحصول اللغوى (المفردات) لهؤلاء الأطفال يكون محدودا فى كل لغة يتم تعلمها. ووجهت الأسئلة المهمة الأخرى للفروق بين الطرق المحددة لتعلم لغة ثانية أخيرًا فى حياة الفرد واكتساب لغتين معا فى نفس الوقت فى الطفولة، والمستتبعات الاجتماعية والسيكولوجية المرتبطة بهذا. وقد تركز الاهتمام فيما يتعلق بالأداء المعرفى للأطفال ثنائيى اللغة، على ما إذا كانت هناك بعض الأضرار أو الفوائد المرتبطة

بثنائية اللغة، وما المستتبعات والآثار على الأداء فى المجالات الأخرى مثل تلك المجالات المركزية فى التحصيل التربوى أو الدراسي. وأخيرًا ركزت الأسئلة الخاصة بالنتائج والمستتبعات والآثار الاجتماعية والسيكولوجية لثنائية اللغة على المستتبعات الثقافية الأوسع التى تزيد على مجرد المعرفة (Knowledge) واستخدام نظامين لغويين أو أكثر، خصيصا للأطفال الذين ينتمون للأقليات الإثنية (العرقية). وسوف تفحص فى الأقسام التالية الأدلة الخاصة بكل من هذه النتائج والمستتبعات النمائية والسيكولوجية لثنائية اللغة وتناقش مناقشة إضافية.

٦-٤-١ نمو وتطور ثنائية اللغة عند الأطفال

لقد اعتمد كثير من الدراسات التى أجريت حول نمو وتطور ثنائي اللغة على التسجيلات اليومية لطفل واحد، غالبا ابن عالم لغويات (Linguist) على سبيل المثال دراسة ورنر ليوبولد (Werndr Leopold , 1939 – 1949) لتطور ثنائية اللغة (الإنجليزية والألمانية) لابنته. وكانت هناك دراسات أخرى على نطاق واسع لأطفال الأسر المهاجرة. وقد ركزت الدراسات الأخيرة فى المعتاد على توثيق مهارة الأطفال فى لغة الأغلبية لا على نمو وتطور الطفل فى كلتا اللغتين. ولكن ما العمليات الداخلية فى اكتساب الأطفال لأكثر من لغة واحدة. وكيف يميزون بين لغة وأخرى؟ وما آثار لغة على الأخرى؟ وللإجابات عن هذه الأسئلة مستتبعات للكفاءة التواصلية، (Communicative Competence) للأطفال ثنائيى اللغة، وهى مستتبعات قد تهم كلاً من الوالدين والمعلمين. وسوف نبحث كلاً من القضايا التى أشار لها كل سؤال من الأسئلة السابقة على التوالى فى الأقسام التالية.

٦-٤-١-١ تمايز اللغة

لقد افترض فولترا وتاسشنر (Volterra and Taeschner, 1978) أن الأطفال ثنائيى اللغة يبدأون ببناء نظام واحد يحتوى واحدًا من قواميس مفرداته

(Lexicon) على الكلمات من كلتا اللغتين ونظام واحد من القواعد. وفيما بعد يميزون قاموسين للمفردات ولكنهم يطبقون نفس قواعد النحو (Syntactic Rules) على كلتا اللغتين. وفى المرحلة الثالثة عند نحو ثلاث سنوات من العمر، يكون لدى الأطفال نظامان متمايزان تماما. وقد تعرف إكسمان وهوف - جنزبرج (Eckmann and Hoff – Ginsberg, 1997) على نوعين من الأدلة على وجود نظام واحد فى البداية. كان الدليل الأول هو معرفة الطفل لكلمات مختلفة فى كل لغة بدلا من مجموعتين من الكلمات لمجموعة واحدة من المعانى. ويوحى غياب التداخل (Overlap) بوجود قاموس لغوى واحد غير متمايز. أما الدليل الآخر فيرتبط بخلط اللغة حيث يستخدم نطق الكلمات بكلتا اللغتين، ويوحى هذا بفشل فى التمييز بين النظامين. ولكن هل يعنى هذا بالضرورة أن الأطفال قد فشلوا فى تمييز اللغتين؟

هناك بعض الأدلة التى توضح أن الأطفال لديهم مترادفات كافية عبر اللغات فى مفرداتهم عند بلوغ (٣٠) شهرًا مما يوحى بأنهم يبنون نظامين.

(Eckman and Hoff – Ginsberg, 1997; Pearson, Fernandez and Oller, 1995).

كما أثير كذلك أن الأطفال يتعلمون كلمات مختلفة ببساطة لأنهم يكونون عرضة لسماع اللغتين من أشخاص مختلفين وفى سياقات مختلفة.

(Pearson and Fernandez, 1994).

وفيما يتعلق بخلط اللغة (الخلط اللغوى، كانت إحدى الحجج أنه إذا ما اتجه الأطفال لإحدى اللغات بحثا عن كلمة لا يعرفونها فى اللغة الأخرى عند التحدث لشخص يعرف كلتا اللغتين، فإن مثل هذا الخلط اللغوى يمكن أن يكون إستراتيجية تواصل، ومن ثم دليلاً على مهارة اجتماعية لغوية.

(Eckman and Hoff – Ginsberg, 1997).

ويطبق مصطلح "تغيير الكود": (Code Switching) عندما لا ينظر لخلط اللغة على أنه علامة على الخلط بين لغتين. وقد بينت الدراسات التى أجريت حول تغيير الكود بواسطة الأطفال ثنائيى اللغة، أن الأطفال الصغار عند عمر عامين يمكنهم استخدام لغتيهم بطرق حساسة للسياقات. (على سبيل المثال لانزا، ١٩٩٢) (Lanza, 1992) بالإضافة إلى ذلك قد يتعلم الأطفال كذلك أن يغيروا الكود عن طريق ملاحظة الوالدين وهما يفعلان ذلك، غالبا لتحقيق أثر تواصلى. (Goodz, 1989).

٦-٤-١-٢ آثار نمو وتطور لغة على لغة أخرى

إذا ما تعلم الأطفال لغتين فى نفس الوقت فهل يتعلمون كل من اللغتين بمعدل أبطأ، وهل تعيق أو تعاكس لغة اللغة الأخرى؟ دار جدل كبير وكثير حول فكرة أن قدرة الشخص على تعلم لغات إضافية يتعطل أو يتأثر سلبا باللغات التى يعرفها بالفعل؟ (Harkuta, 1986)، وقد أشارت الدراسات المبكرة التى أجريت حول ثنائية اللغة إلى أن تعلم لغتين كانت له آثار سلبية على القدرات المعرفية للطفل.

(Hakuta, 1986 ; Thompson, 1952).

وقد اعتمد هذا الافتراض على أساس أن تعلم اللغتين قد تم مستقلا عن بعضهما بعضًا، وأن المعرفة المتعلقة بتعلم واحدة منها لم تنقل إلى الأخرى. كما اعتقد كذلك أنه كلما زاد ما تم تعلمه فى لغة قل ما يمكن تعلمه فى الأخرى. وقد أوحى كل هذا بأن هناك حدا لكمية اكتساب اللغة، وأن تعلم لغتين أو عدة لغات فى نفس الوقت سيؤدى إلى التشبع. وقد ترتب على هذا تشجيع الوالدية والمعلمين على إرغام الأطفال على تعلم لغة واحدة بدلا من استغلال القدرة لتعلم لغتين.

وقد بين التراث أنه فى كل من مسار ومعدل النمو والتطور، كان ثنائيو اللغة وأحاديو اللغة متشابهين تشابها كبيرًا. (Dehouwer, 1995) ولكن دراسات المفردات اللغوية (Vocabulary) قدمت نتائج مختلطة ومختلفة. فقد وجدت دراسات الأطفال عمر خمس سنوات والأطفال الأكبر، أن الأطفال ثنائيى اللغة

كانت حصيلتهم اللغوية أقل فى كل من لغاتهم عن الأطفال أحـــاديى اللغـــة عنـــد نفس الأعمار.

(Unbel, Pearson, Fernandez and Oller, 1992).

على النقيض بينت الدراسات التى تمت فيها متابعة الأطفال ثنـــائيى اللغـــة كانت لديهم مفردات مفهومة **(Comprehension Vocabularies)** فـــى كـــل لغـــة مشابهة للمفردات الخاصة بأحاديى اللغة. إلا أنه فى إنتاج الحديث التلقائى، كانـــت لدى نفس هؤلاء الأطفال مفردات أقل فى كل لغة عن رفاقهم من أحـــاديى اللغـــة، وإن كانت مفرداتهم الكلية فى اللغتين مشابهة لمفردات أحاديى اللغة.

(Pearson, Fernandez and Oller, 1993).

وعند استعراض وعرض هذه النتائج تعرف إيكمان وهووف – جنـــسبرج فى ١٩٩٧ **(Pearson, Eckman and Hoff – Ginsberg, 1997)** علـــى احتمـــالين متناقضين متعارضين، وإن كانا إلى حد ما احتمالين متطرفين: إمـــا أن يـــستطيع الأطفال تعلم لغتين بنفس سهولة تعلم لغة واحدة، أو أن يكون تعلم اللغتـــين صـــعبًا لدرجة توجب تجنب تعرض الأطفال للغتين فى نفس الوقت فى مرحلـــة الرضـــيع والدارج **(Infancy)** وطبقا لإيكمان وهوفمان – جنسبرج، فإن تعلم لغتين فى نفـــس الوقت كان ممكنا، وإن كانت فكرة أو تصور أن تعلم لغتين يكون على نفس درجة سهولة تعلم لغة واحدة قد تكون فكرة وتصورًا مبالغين فيهما. فما يدخل **(Input)** قد يلعب دورا فى اكتساب اللغة بحيث يكون من الأسهل تعلم لغة يكـــون الفـــرد قـــد تعرض لها أكثر. والاقتناع المتفق عليه بين اللغويين والرأى العام اليوم يبعد عـــن فكرة أن المعرفة فى اللغتين ستبقى منفصلة بدلا من أن تؤثر كل منها فى الأخرى.

٦-٤-٢ اكتساب اللغة الثانية فى المراهقة والبلوغ

بينما يمكن لعملية اكتساب أكثر من لغة فى نفس الوقــت أن تحــدث فــى الطفولة، فإن هذا الأمر يكون بوصفه لغة ثانية أو حتى ثالثــة فــى المراهقــة أو البلوغ. ويبين التراث حول اكتساب اللغة الثانية عددا من الحقــائق الراســخة مــع وجود قدر من عدم الاتفاق حول طريقة تفسير هذه الحقائق، وتضم هــذه الحقــائق الملاحظــات العامــة التــى قــدمها إيكمــان وهــووف – جنــسبرج، ١٩٩٧: (Eckman and Hoff – Ginsberg, 1997).

- ينجح الأطفال فى اكتساب اللغة الثانية بدرجة تفوق كثيرا البالغين.
- يكون تعلم اللغة الثانية أقل نجاحا بشكل عام عن تعلم اللغة الأولى.
- الصعوبــات التى يواجهها متعلمو اللغة الثانيــة تكون متــسقة ويمكــن التنبؤ بها.

وكانت هذه الخصائص لتعلم اللغة الثانية محور أو بؤرة البحوث التى تسعى لتــفسير نمو وتطور ثنائية اللغة. مثل هذه البحوث قد ركــزت على مــــا يلـــى: دور العمر دور اللغة الأصلية (Native)، وما إذا كان هناك ميكانيزم يكمــن وراء اكتساب اللغة الثانية بنفس الطريقة التى يدخل بها فى تعلم اللغة الأولى.

وقد مال الصعيد الأعظم من هذه البحوث إلى التركيز على العمليات الداخلة فى اكتساب اللغة الثانية فى علاقتها مع الفرد المعنى أو بنــاء اللغــات المعنيــة. وسوف تناقش بعض هذه القضايا والموضوعات فيما بعد فى سياق الآثار المعرفية لثنائيى اللغة. وإن كانت البحوث التى أجريت حول أثر العمر على اكتساب اللغــة الثانية قد أثار وأبرز كذلك دور العوامل الاجتماعية. وقد أشير على سبيل المثــال

إلى أنه على الرغم من أن المراهقين والبالغين يتعلمون لغة جديدة فى البداية أسرع من الأطفال الصغار فإن الصغار يحققون فى النهاية كفاءة وطلاقة (Profeciency) أقرب إلى أصحاب اللغة الأصليين عن المتعلمين البالغين، وذلك فى علـم الألفـاظ (Phonology) وعلم المعانى (Syntax) الخاصين باللغة المستهدفة. وبينما تشير هذه النتائج إلى أنه قد تكون هناك فترة حرجة لاكتساب اللغة، فإن تفسيرًا آخر قدم تحت عنوان: "اكساب الثقافة المغايرة: Acculturation Mode" الذى قدمه إيكمان وهووف – جنسبرج فى (١٩٩٧) سشكمان فى (١٩٨٧ و١٩٩٣)

(Eckman and Hoff – Ginsberg, 1997; Schumann, 1987, 1993).

٦-٤-٢-١ نموذج المثاقفة

يؤيد نموذج إكساب الثقافة المغايرة أن إتقان اللغة الثانية وتحقيق الطلاقة فيها هو وظيفة أو نتاج (Function) لمتغيرات اجتماعية وسيكولوجية محددة ترتبط بالاتصال بين أعضاء الثقافات المختلفة. ويعتقد أنه لكون تعلم لغة ثانية يتضمن تحقيق الاتصال مع أشخاص من أعضاء ثقافة أخرى ويتحدثون لغة أخرى، فإن عملية تعلم لغة ثانية ليست مجرد عملية اكتساب مفردات وقواعد صوتية ونحوية جديدة. بل هذه كذلك عملية اكساب ثقافة مغايرة (Acculturation): عملية اجتماعية وسيكولوجية تتضمن إقامة اتصال مع وإلى حد ما للانضمام إلى جماعة اجتماعية أخرى.

(Eckman and Hoff – Ginsberg, 1997).

وقد قدم سشكمان نموذج الإكساب ثقافة مغايرة لاكتساب اللغة الثانية. (Schumann, 1987; 1993) وطبقا لهذا النموذج، فإن تعلم لغة ثانية هو أحد جوانب الإكساب ثقافة مغايرة تحكمه الدرجة التى يحقق بها المتعلم الإكساب ثقافة مغايرة الخاص بالجماعة المستهدفة: تكاملهم الاجتماعى والسيكولوجى داخل الجماعة. لذلك، فالدرجة التى يكتسب بها المتعلمون اللغة المستهدفة تعتمد على قربهم

الاجتماعى والسيكولوجى للمتحدثين بهذه اللغة. وعملية الإكساب ثقافة مغايرة طبقا لسشكمان تتضمن عدة متغيرات اجتماعية ووجدانية. وتضم المتغيرات الاجتماعية نماذج السيادة الاجتماعية، أى التفوق السياسى والثقافى والإقتصادى والتكنولوجى لمجموعة واحدة على الأخرى، مما يؤدى إلى وجود مساحة اجتماعية بينهم وينتج عن ذلك تعطيل اكتساب اللغة الثانية. فى مثل هذه الظروف، تكون المجموعتان بعيدتين اجتماعيا ويتعطل اكتساب اللغة الثانية.

أما المتغيرات الوجدانية فترتبط بالأفراد، وواحد من العوامل المرتبطة باكتساب اللغة الثانية فى هذا المجال هى الدافعية. وقد تعرف جاردنر ولامبرت فى عام ١٩٧٢ (Gardner and Lambert, 1972) على نوعين من التوجهات الدافعية، (Motivational Orientation) هما:

- الدافعية التكاملية (Integrative Motivation).
- الدافعية الأدائية أو الأدوية، (Instrumental Motivation).

وكان الأفراد ذوو الدافعية التكاملية يهتمون بتعلم اللغة لكى يمكنهم الارتباط مع أعضاء الثقافة المستهدفة. أما الأفراد ذوو الدافعية الأدائية أو الأدوية فكانوا أقل اهتماما بتعلم اللغة لأسباب نفعية، مثل التقدم المهنى. وكان الأفراد ذوو الدافعية التكاملية بشكل عام أكثر نجاحا بوصفهم متعلمين، مع كون التوجه التكاملى أفضل فى المحافظة على الجهد طويل الأجل المطلوب لاكتساب الكفاءة فى اللغة الثانية. وبنفس الطريقة اعتبر سشومان (Schumann) المتعلمين ذوى الدافعية التكاملية أكثر تحقيقا للإكساب ثقافة مغايرة (أكثر اكساب ثقافة مغايرة) (More acculturate) فى هذا الصدد فإن المتعلمين أدائى الدافعية سوف يتكاملون مع الثقافة المستهدفة للحد الذى يحقق أهدافهم الأدائية فقط.

باختصار يحاول نموذج الإكساب ثقافة مغايرة أن يفسر اختلاف اكتساب اللغة بين الأطفال والبالغين والأسباب وراء ذلك، بالرجوع لاختلاف الاتجاهات نحو اللغة والثقافة المستهدفة. كما أن الدافعية لتعلم اللغة المستهدفة تعتبر كذلك عاملاً؛ فقد وجد بشكل عام أن الدافعية التكاملية التى يسعى فيها المتعلم للارتباط مع اللغة والثقافة المستهدفة ترتبط ارتباطا شديدا مع الكفاءة فى اللغة الثانية (Gardner and Lambert, 1972) لذلك فنموذج اكتساب الثقافة يتصدى لحالات نهائية مختلفة فى اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية، ويفترض أن الأطفال والبالغين يتعرضون لمتغيرات اجتماعية وسيكولوجية مختلفة فى تعلم لغة. وعامل مهم آخر قد يكون السياق الذى يتم تعلم اللغة فيه. على سبيل المثال فرق هائل بين تعلم اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية هى حقيقة كون اللغات الثانية قد يتم تعلمها فى موقف الفصل الدراسى على عكس اللغة الأولى التى تكتسب فى سياق المنزل. ولذلك فمن المحتمل أن تختلف المتغيرات الاجتماعية والوجدانية المرتبطة بالسياقين.

- نقطة للمناقشة : ما مدى فائدة عملية الإكساب ثقافة مغايرة فى تفسير اكتساب اللغة الثانية عند المراهقين من وجهة نظرك؟ وهل هناك أية تفسيرات أخرى لكون الأطفال الصغار قد يكونون أكثر قدرة ومهارة فى اكتساب اللغة الثانية؟

٦-٤-٣ النتائج والمستتبعات المعرفية والاجتماعية لثنائية اللغة

لقد فحصنا حتى الآن عملية اكتساب أكثر من لغة، إما فى نفس الوقت فى الطفولة أو فى المراهقة أو البلوغ كلغة ثانية. ولكن هل لكون الإنسان ثنائى اللغة فى حد ذاته أثرًا على أبعاد وجوانب الأداء السيكولوجى، وإذا كان كذلك فما المجالات التى

قد تتأثر بشكل خاص؟ وقد ركزت البحوث التى تصدت لهذا السؤال تركيزا كبيرا على ثنائى اللغة. وكان للأسئلة التالية بريق وسحر خاصان لعلماء النفس:

- هل يفكر الشخص الذى يستطيع التحدث والتفكير بلغتين بطريقة مختلفة فى كل لغة؟
- هل يفكر ثنائى اللغة تفكيرا مختلفا عن أحادى اللغة؟ ما الفروق، فى حالة وجود فروق، التى تنتج عن توفر لغتين مقارنة بلغة واحدة؟
- هل كون الإنسان ثنائى اللغة يؤثر على ذكائه إيجابًا أم سلبًا؟

كانت هذه الأسئلة مرتبطة ارتباطا أساسيا بالأداء المعرفى والاجتماعى للأفراد ثنائيى اللغة.

٦-٤-٣-١ الآثار المعرفية لثنائية اللغة

قامت عدة دراسات من الدراسات التى أجريت حول النمو والتطور المعرفيين خلال الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الماضى بمقارنة أطفال المهاجرين ثنائيى اللغة مع الأطفال غير المهاجرين أحادى اللغة، ووجدت بصفة دائمة أداء أضعف بين أطفال المهاجرين. وكانت التفسيرات التى قدمت إما أن أطفال المهاجرين كانوا أدنى جينيا (Genetically inferior) أو أن ثنائية اللغة عندهم كانت السبب فى انخفاض أدائهم. وفى ذلك الوقت كان هناك ميل أكثر نحو الرأى الأخير، الذى يمثل الحجة البيئية. لذلك نظر لثنائية اللغة عند الأطفال على أنها عبء أو حمل عقلى يتسبب فى مستويات أدنى أو أكثر انخفاضا من الأداء العقلى.

وقد قدمت نتائج دراسة حول الأطفال الفرنسيين والإنجليز ثنائيى اللغة فى كندا، قام بها بييل ولامبرت، (Peal and Lambert, 1962) أدلة مناقضة للنتائج السابقة. وقد صوبت هذه الدراسة ما كان يعتبر الاتجاه الغالب فى الأعمال السابقة

من حيث: أولاً، كان الأطفال متكافئين فى ثنائية اللغة، بمعنى أنهم كانوا متساويين نسبيًا فى إتقانهم لكلتا اللغتين، على عكس أطفال المهاجرين الذين مالوا لأن يكونوا أكثر كفاءة فى لغة والديهم، وثانيًا: كان الأطفال كذلك من نفس الطبقة الاجتماعية التى ينتمى لها أحادى اللغة الذين قورنوا معهم. وقد وجد أنه فى حالة العينة المتعادلة فى المستوى الاجتماعى المتعادل (عينة الطبقة المتوسطة التى درست) أدى ثنائى اللغة أفضل من أحادى اللغة على مجموعة الاختبارات المعرفية. وكان الاستنتاج الذى قدمه بييل ولامبرت هو؛ أن الخبرات الأوسع للأطفال ثنائيى اللغة قد أعطتهم مزايا على الأطفال أحاديى اللغة. بشكل خاص، اعتبر أن الخبرة فى لغتين كان لها أثر فى تحسين ودفع الأداء العقلى للأطفال ثنائيى اللغة فيما يتعلق بالمرونة العقلية وبناء المفاهيم ومدى من القدرات العقلية. وكانت هذه النتائج والاستنتاجات متناقضة تناقضا تاما مع الاستنتاجات السابقة (المبكرة).

كما وجد أن بعض المزايا المعرفية ترتبط كذلك بثنائية اللغة فى دراسات تالية (Ben-Zeer, 1977, Diaz, 1983) وقد قارن بنزير متحدثى ثنائية اللغة (Bilingual Speakers) من متحدثى العربية والإنجليزية من الطبقة المتوسطة مع متحدثى أحادية اللغة، اللغة العبرية ومتحدثى اللغة الإنجليزية على بعض المقاييس والاختبارات اللفظية وغير اللفظية. مرة أخرى بينت النتائج أن الأطفال ثنائيى اللغة قد أدوا أداء أفضل من الأطفال أحاديى اللغة. إلا أن الدراسات التى أجريت بعد ذلك لم تكشف جميعها عن مثل هذه الآثار الإيجابية لثنائية اللغة. وقد قام هاكوتا (Hakuta, 1986) باستعراض عدد من الدراسات فى هذا المجال، ووجد أن النتائج كانت متناقضة وغير قاطعة وتعكس مرة أخرى بعض المشكلات المنهجية التى تم التعرف عليها قبل ذلك. (Palij and Homel, 1987) على سبيل المثال الفروق فى العينات والمنهجية والمجموعات اللغوية وتحيزات الباحث، يمكن أن تكون قد أسهمت فى عدم الاتساق فى النتائج وفى التراث. وقد استنتج هاكوتا بأن الإجابة لم

تكن بسيطة ولا سهلة. واقترح أنه عندما يكون ثنائى اللغة متعادلين ومتكافئين ولديهم نفس الكفاءة تقريبا فى كلتا اللغتين، ويأتون من خلفية الطبقة المتوسطة، تزيد احتمالات الكشف عن آثار إيجابية لثنائية اللغة، وإن كانت الآثار السلبية يمكن أن تنتج فى الظروف الأخرى.

وقد قدم كومينز (Cummins, 1997) تفسيرًا آخر لبعض النتائج المتناقضة أشار إليه ستيرنبرج (Strenberg, 1996) وهو التفسير الذى اقترح التمييز بين ما يمكن أن نسميه ثنائية لغة جمعية (Additive) وثنائية لغة طرحية (Subtractive). فى ثنائية اللغة الجمعية، يتم اكتساب لغة ثانية بالإضافة إلى لغة أولى متطورة نسبيا. وفى ثنائية اللغة الطرحية تحل عناصر اللغة الثانية محل عناصر اللغة الأولى، وكان فرض كومينس هو؛ أن الشكل الجمعى يؤدى إلى ارتفاع الأداء المعرفى، بينما يؤدى الشكل الطرحى إلى انخفاض مستوى الأداء. وبشكل خاص أو تعبير أدق قد يكون هناك نوع من الحد الأدنى أو العتبة (Threshold) للتأثير، بحيث يحتاج الأفراد لبلوغ مستوى ما مرتفع نسبيًا من الكفاءة فى كلتا اللغتين لكى يكون لثنائية اللغة أثر إيجابى. وقد يكون الأطفال الذين ينتمون للمستويات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة أكثر ميلا لثنائية اللغة الطرحية عن أطفال المستويات الاجتماعية والاقتصادية الأعلى. فى هذه الحالة قد تكون خلفيتهم هى السبب فى الآثار السلبية لثنائية اللغة عن آثارها الإيجابية.

(انظر الفصل الرابع لمناقشة للآثار الأخرى للحرمان الاجتماعى).

وقد أشارت الدراسات الأحدث إلى أنه عندما يتم ضبط جميع هذه العوامل، فإن المستويات الأعلى من ثنائية اللغة ترتبط مع المستويات الأعلى للإنجاز المعرفى (Collier, 1992). وقد ضمت هذه النتائج والمستتبعات المرونة المعرفية والانتباه الميتالغوى (Metalinguistic) وضبط الكف أو الضبط الذى يكف، (Inhibitory Control) وبناء المفاهيم والإبداع وأداء أكاديميًا أفضل بشكل عام عن

الأطفال أحاديى اللغة، Collier, 1992). وقد أشير على سبيل المثال إلى أنه عندما يتمتع الطفل بالطلاقة فى لغتين، فإنه يعرف أكثر من كلمة لنفس الشىء أو نفس المفهوم. وهناك اعتقاد بأن هذا يمكن أن يضيف إلى المرونة المعرفية للطفل. وتفسير هذا هو؛ أن معرفة الطفل للتسميات والأفكار المختلفة المتعلقة بالكلمة فى اللغات المختلفة تسمح له ببناء فهم أكثر تعقيدا للكلمة عند عمر أصغر.

(Hakuta and Bialystok , 1994).

وعند مناقشة مزايا ثنائية اللغة، أثار العالمان الحجة القائلة: "إن معرفة لغتين تزيد على مجموع أجزائهما". وكان رأيهما أن الفوائد والمزايا لكون الفرد ثنائى اللغة تزيد كثيرا على مجرد معرفة لغتين. كما أن حقيقة كون بناء أفكار اللغتين تختلف كثيرا يدفع الأطفال إلى التفكير بطرق أكثر تعقيدا عما إذا كانوا يتعلمون لغة واحدة فقط. لذلك فإن إحدى مزايا اكتساب اللغة بالنسبة للأطفال ثنائى اللغة هى الزيادة فى إدراكهم الميتالغوى (**Metalinguistic**) أى زيادة حساسيتهم للغة بشكل عام وزيادة إدراك معنى وبناء اللغة (**Bialy Stok , 1988**) وواحد من الأسباب التى اقترحت لهذا هو، أن الأطفال متعددى اللغة يتلقون مدخلات لغوية أكثر تحتاج لقيام الطفل بقدر أكبر من تحليل اللغة.

وقد لوحظت آثار أخرى لثنائية اللغة على القدرات الإدراكية. فقد كشفت دراسة لبيليستوك ومارتن فى عام ٢٠٠٤ (**Bialy Stok and Martin, 2004**) أن الأطفال ثنائى اللغة لديهم ضبط أفضل للكف (**Inhibitory Control**) لإهمال المعلومات الإدراكية. ويكمن تفسير هذا فى كون الأطفال ثنائيى اللغة يقومون طوال الوقت بتوزيع أو تصنيف المعلومات الإدراكية الزائدة. وبالنسبة لكل شىء أو نشاط تكون لديهم كلمتان واحدة بكل لغة. ونظرا لأن هؤلاء الأطفال يلزم أن يختاروا الكلمة التى سيستخدمونها، ويفعلون ذلك اعتمادا على السياق الذى يوجدون به والقواعد التى تنطبق على ذلك السياق، فإن ذلك يزيد من قدرتهم على توجيه

الانتباه اختياريا للمعلومات المناسبة، وأن يكفوا (Inhibit) التركيز على معلومات أخرى أقل أهمية ومناسبة، وقد كشفت الدراسة التى استخدمت مهمة تصنيف أو توزيع البطاقات أن هذا هو ما يحدث بالفعل.

كما أن هذه القدرة تعير نفسها للتطبيق فى مجالات تربوية أخرى. على سبيل المثال عند حل المشكلات الرياضية، يرتبط الجزء الأول من المشكلة غالبا بفهم ما يطلبه السؤال، وبالتعرف على المعلومات التى تساعد على الإجابة عن هذا السؤال، كما يرتبط كذلك مع التوصل إلى المعلومات الأخرى المطلوبة والضرورية. وقد وجد أن ثنائية اللغة لها أثر على تعلم القراءة. على سبيل المثال كشفت دراسة لبيليستوك وآخرين (Bailystok , Luk qne Kwan, 2005) عن أثر معرفة لغة واحدة ونظام كتابتها على تعلم أخرى. وقد قارن هؤلاء العلماء مجموعة من أحاديى اللغة مع ثلاث مجموعات من ثنائيى اللغة تختلف فى العلاقة بين اللغة الإنجليزية واللغة الثانية: بالنسبة لثنائيى اللغة (الإنجليزية – الإسبانية) تكون اللغتان متشابهتين وتكتب كلتاهما باستخدام نفس الحروف الهجائية ونفس الخط (Script)، أما فى حالة ثنائى اللغة (الإنجليزية – العبرية) فتكون اللغتان مختلفتين فيه ولكنهما تكتبان بنفس الحروف الهجائية (العبرى الصوتى) وبخطوط مختلفة. وفى حالة ثنائى اللغة (الإنجليزية – الصينية) فإن كلاً من اللغة ونظام الكتابة والخط تكون مختلفة فى اللغتين.

وقد وجد العلماء الذين قاموا بهذه الدراسة أن ثنائيى اللغة بالمجموعة الأولى (E-S) والمجموعة الثانية (E-H) كان لديهم أعلى مستوى من معرفة القراءة والكتابة. وكان تفسيرهم للنتائج هو أن لثنائية اللغة أثرين على الاكتساب المبكر للقراءة والكتابة هما:

١- فهم عام للقراءة وأساسها فى نظام مطبوع.

٢- إمكانية والقدرة على تحويل ونقل مبادئ القراءة عبر اللغات.

وقد كشف جميع ثنائيى اللغة عن ميزة أو تفوق فى هذه المجالات عن أحاديى اللغة، ولكن كلما كانت اللغتان أكثر تشابها زادت هذه الميزة وهذا التفوق. وبشكل عام من المحتمل أن تكون جميع هذه القدرات الزائدة والمتحسنة التى كشف عنها الأطفال ثنائيى اللغة هى المسئولة عن الإنجاز الدراسى الأفضل الذى وجد عندهم ومن ثم فهى تستطيع تفسير هذا الإنجاز. وفى دراسة أحدث لبيليستوك (Bialystok, 2007) قدم مدى من الأدلة الإمبريقية التى تكشف عن أن ثنائية اللغة لها مزايا وفوائد معرفية طوال الحياة، من الطفولة وحتى الشيخوخة.

٦-٤-٣-١-١ ملخص حول الآثار المعرفة لثنائية اللغة

واحد من الأسئلة المحورية الأساسية كان السؤال حول ما إذا كانت ثنائية اللغة تجعل التفكير فى أى لغة واحدة يكون أصعب، أو ما إذا كانت تشجع وتسرع عمليات التفكير. وقد مالت الدراسات المبكرة لأن تكون متناقضة وربما تعكس استخدام عينات أو منهجيات أو جماعات لغوية مختلفة.

بالإضافة إلى ذلك فإنه يمكن لتحيزات الباحث أن تكون قد أسهمت فى عدم الاتفاق والاختلافات التى ظهرت فى التراث. على الرغم من ذلك فقد بينت الدراسات والبحوث بشكل عام أنه عندما يكون ثنائيو اللغة متوازنين وعلى نفس الدرجة تقريبا من الكفاءة والطلاقة فى كلتا اللغتين، وينتمون لخلفيات الطبقة المتوسطة يكون هناك ميل لظهور آثار إيجابية لثنائية اللغة. مثل هذه النتائج والمستتبعات يمكن أن تفسر الإنجاز الأكاديمى الأفضل بين ثنائيى اللغة مقارنة مع رفاقهم أحاديى اللغة، وإن كانت نتائج سلبية يمكن أن تظهر فى الظروف الأخرى.

وقد اقترح كومينز فى ١٩٧٦(Cummins, 1976) التمييز بين ثنائية اللغة الجمعيـة والطرحية. ويذكر أن الشكل الجمعى ينتج عنه ارتفاع الأداء المعرفى بينمـا ينـتج عن الشكل الطرحى انخفاض فى الأداء. بالإضافة إلى ذلك، اقترح أنه قـد تكـون هناك عتبة للكفاءة (Threshold) أى حد أدنى فى كلتـا اللغتـين لا توجـد عنـد المستويات الأقل منه الآثار الإيجابية لثنائية اللغة. وقد يكون الأطفال من الخلفيـات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة أكثر استعدادا لثنائية اللغة الطرحية عن الأطفال من الخلفيات الأعلى، وقد يكون هذا هو السبب وراء الآثـار الـسلبية بـدلا مـن الإيجابية لثنائية اللغة عند هؤلاء الأطفال. (انظر الفـصل الرابـع لمناقـشة آثـار الحرمان الاجتماعى).

٦-٤-٣-٢ الجوانب النفسية الاجتماعية أو النفس اجتماعية

لقد بين هاكوتا وجارسـيا فـى (١٩٨٩) (Hakuta and Garcia, 1989) أن الجدل حول مزايا وفوائد ثنائية اللغة قد اتصف بالخلط وعدم الفهم حول مـا إذا كان من الضرورى اعتبار ثنائية اللغة على أنها ببساطة معرفة واستخدام نظـامين لغويين، أو أنها تتضمن الأبعاد الاجتماعية التى تحيط باللغـات. وطبقـا لهاكوتـا وجاركيا (Hakuta and Garcia, 1989) فإن التركيز على أى من الأبعاد اللغوية أو الاجتماعية لثنائية اللغة له مستتبعاته حول التصورات المتعلقة بنمو وتطور الأطفال ثنائيى اللغة، ووضحا أن ثنائية اللغة حتى وإن كانت ترتبط مع عدد مـن الأبعـاد الاجتماعية، غير اللغوية، فإنها قد عرفت أساسا وفى الأغلب بأبعاد لغوية. كما بين كذلك أن هذا الرأى حول ثنائية اللغة بوصفها ببساطة وظيفة ثنائية الأبعاد للكفـاءة اللغوية فى لغتين، لا يعبر بطريقة كافية عن مدى تعقد الموقف الاجتماعى.

وعلى الرغم مـن أن هاكوتـا وجاركيـا (Hakuta and Garcia, 1989) يعترفان بأن اللغة تقدم مساعدة إمبريقية مهمة لبعض المشكلات المرتبطة بثنائيـة

اللغة، فإنهما قد نبها لضرورة الحذر والحرص وتجنب زيادة إرجاع هذه المشكلات للأبعاد اللغوية. على سبيل المثال قد تكون للرمزية المتضمنة فى اللغة وارتباطها بعضوية الجماعة الثقافية أو الإثنية (العرقية) أهمية خاصة (انظر الحالة (٢) أسفل). والمدى الذى يمكن للمشكلات المرتبطة بثنائية اللغة أن تعكس قضايا أكبر فى التوافق الاجتماعى والثقافى فى البيئات ثنائية أو متعددة الثقافة كان محورا أو بؤرة لعدد من الدراسات. (على سبيل المثال: **(Romero and Roberts, 2003)**.

الحالة (٢): اللغة والهوية الثقافية

زميلة من كينيا تعيش فى إنجلترا منذ (١٥) عامًا كانت شديدة الحرص على أن تكسب ابنتها البالغة من العمر ٣ سنوات إحساسا بالهوية الأفريقية. وفكرت أن إحدى طرق تحقيق ذلك هو جعل الطفلة تحمل طعاما أفريقيا مميزا بدرجة كبيرة وتأخذه إلى المدرسة. وقررت مناقشة هذا مع الطفلة الصغيرة.

- لا أنا لا أرغب فى ذلك..... قالت الطفلة.

- ولماذا لا؟ سألت الأم.

- أنا لا أرغب فى ذلك ! كررت الطفلة.

- ألا تحبين هذا الطعام؟ سألت الأم وهى مندهشة من حدة رد فعل الطفلة.

- أنا أحب الطعام... كثيرا!

- إذن لماذا لا تأخذيه إلى المدرسة؟

لأنـــى لا أحـــب أن يعتقـــد الجميـــع أنـــى طفلـــة لغـــة ثانيـــة (Second Language Girl) من الواضح أنه حتى بالنسبة لهـــذه الطفلة عند هذا العمر، حتى مجرد أن ينظر لها على أنها مختلفـــة عن الآخرين (لتناولها طعاما مختلفا) له آثار وارتباطـــات ســـلبية ارتبطت كذلك بوجود لغة مختلفة (ثانية). وربما تكون قد لاحظـــت أن الأطفال الآخرين الذين تناولوا طعاما مختلفا عما تناوله أغلبية الأطفال قد وضعت عليهم علامة أن لهم لغة ثانية ولسبب ما كان هذا غير مرغوب فيه.

قدمت البحوث والدراسات التى أجريت حول إكساب ثقافة مغايرة الجماعات الإثنية (العرقية) فى المجتمعات ثنائية أو متعـــددة الثقافـــات بالولايـــات المتحـــدة توضيحا للغة باعتبارها تفاعلاً معقدًا للمجالات اللغوية والسيكولوجية والاجتماعية. ومن الأشياء ذات الأهمية الخاصة فى هذه الدراسات التركيز على مفهوم الإكساب ثقافة مغايرة لتقدير الآثار الثقافية على الصحة النفسية، وبشكل خاص فيما يتعلـــق بالضغط والتصدى. **(Lazarus, 1997; Sanchez and Fernandez, 1993)**.

وقد تم التعرف على ضغط اللغـــة علـــى أنـــه ضـــاغط خـــاص بالثقافـــة، **(Culture – Specific Stressor)** بالإضافة إلى التمييز ووضع الأقلية.

(Cervantes, Padilla and Salgade de Snyder, 1991; Hovey, 1998).

على سبيل المثال فحص هوفى **(Hovey, 1998)** بيئة ثنائية اللغة للمـــراهقين اللاتين باعتبارها بيئة ثنائية الثقافة، ووجد ارتباطا بين أعراض الاكتئاب والـــضغط الخاص بالثقافة مثل الضغط بين الأجيال وعنـــصرية جماعـــة الرفـــاق والتمييـــز بالمدرسة وأثر العصابة على الإثنية وأحادية اللغة.

وقد علق روميرو وروبرتس (Romero and Roberts, 2003) بأن مثل هذا البحث يوحى بأن الشباب اللاتينى يعيش فى عالم ثنائى الثقافة يعكس بيئة أسرية قد تضم أفرادا من أجيال مختلفة وتفضيلات لغوية ومستويات للإكساب ثقافة مغايرة. وبينا أن كــون الفــرد أحادى اللغة (يتحدث لغة واحدة بطلاقة) قد يكون شيئا ضاغطا وبشكل خاص على الشباب الذين يعيشون فى عالم ثنائى اللغة: فقد يخبرون الضغط ليس فقط لكونهم يتحدثون اللغــة الإسبانية باعتبارها لغة أصلية لهم إنما كذلك لكونهم يتحدثون الإنجليزية باعتبارهــا لغــة سائدة. والشباب اللاتينى الذين يتحدثون الإنجليزية فقط قد يــشعرون بالــضغط لحــاجتهم للتحدث بالإسبانية بطلاقة أقل لتحقيق التواصل مع أعضاء الأسرة الآخرين. فى مثل هــذه المواقف، فإن الشباب ثنائى اللغة يكون أكثر توافقا وتأقلما عند العيش فى بيئات ثنائية اللغة. لذلك فالمدى الذى يمكن لثنائية اللغة أن تفسر أو لا تفسر المشكلات السيكولوجية ســوف يعتمد على السياق المحدد وديناميات الجماعة.

وقد درس روميرو وروبيرتس (Romero and Roberts, 2003) الفــروق بين المراهقين اللاتين (Latino) من المهاجرين ومن ولــدوا بالولايــات المتحــدة فيما يتعلــق بــإدراكهم للعوامــل الــضاغطة (Stressors) وأعــراض الاكتئــاب (Depressive Symptoms)، وذلك بالتركيز على الجوانب الثقافية للبيئــات ثنائيــة اللغة وثنائية الثقافة، وقد قسم المشاركون إلى ثلاث فئات للتفضيل اللغوى:

- الإنجليزية فقط.
- تفضيل الثنائية.
- الإسبانية فقط.

وقد طبقت مقاييس تقدير الذات وأعراض الاكتئاب وضغوط ثنائيــة الثقافــة وتم الحصول على نتائجها.

وقد بينت النتائج أن المولودين بالولايات المتحدة قد ذكروا مرورهم بخبرة العوامل الضاغطة (Stressors) بعدد كلى يقل كثيرا عنه عند الطلاب المهاجرين. لكن الشباب المولود بالولايات المتحدة قد ذكروا ضغوطًا مدركة تزيد بدلالة على المهاجرين نتيجة لحاجتهم لتحدث الإسبانية بطريقة أفضل وشعورهم بأن ثقافة (Culture) والديهم قد حرمتهم من أن يكونوا مثل الأطفال الأمريكيين الآخرين. وذكر الشباب المهاجر درجة أعلى من "الضغوط المدركة: Perceived Stresses" عن المراهقين المولودين بالولايات المتحدة، وذلك بسبب مشكلات فى المدرسة بسبب ضعف اللغة الإنجليزية. وقد افترض أن الشباب المولود بالولايات المتحدة ربما يكونون قد تحدثوا الإنجليزية أو تعرض لها لفترة أطول من الأطفال المهاجرين. وبشكل عام، ارتبط ضغط أكبر وبدرجة دالة مع انخفاض التحدث باللغة الإنجليزية، والمستوى الاجتماعى والاقتصادى الأكثر انخفاضا والطلاب الأكبر عمرا وزيادة أعراض الاكتئاب وانخفاض تقدير الذات. وتشير هذه النتائج إلى أن السياقات ثنائية اللغة للشباب الذى ينحدر من أصل إسبانى قد أفرزت وقدمت عوامل ضاغطة (Stressors) متفردة وخاصة بموقف الوجود فى سياقات ثنائية الثقافة واللغة.

٦-٤-٣-٢-١ ملخص حول الجوانب النفسية - الاجتماعية لثنائية اللغة

تقترح نظرية إكساب ثقافة مغايرة (Acculturation) أن هناك رابطة بين التغيرات فى الثقافة والإكساب ثقافة مغايرة والصحة العقلية. وتبين نتائج دراسة روميرو وروبرتس فى ٢٠٠٣ (Robero and Roberts, 2003) أن الضغط يمكن أن يقع اختباره والإحساس به من العوامل الضاغطة الخاصة بالسياقات ثنائية الثقافة ثنائية اللغة. هذا وعوامل أخرى نوقشت فيما سبق تشير إلى أن هناك قضايا أكثر تواجه الفرد ثنائى اللغة تفوق ما يمكن التعبير عنه ببساطة بإتقان لغة واحدة

أو لغتين. وكما لاحظ وذكر هاكوتا وجارسيا في ١٩٨٩، (Hakuta and Garcia, 1989) فإن "الجوانب اللغوية لثنائية اللغة لا تقدم إلا نافذة تطل على مجموعة من العمليات النفسية والاجتماعية المعقدة في نمو وتطور الأطفال ثنائيي اللغة (P. 378).

٦-٤-٤ ملخص حول ثنائية اللغة

يتعرض عدد كبير من الأطفال لأكثر من لغة خلال مسار نموهم وتطورهم. وتختلف السياقات والظروف المحددة، ولكن هذا وعملية تطور ثنائية اللغة تكون لهما مستتبعات ونتائج نفسية على الأفراد المعنيين. وقد ركزت الاهتمامات كثيرا على كفاءة الفرد فى كل من اللغات التى تكتسب وإتقانه لها والأداء المعرفي والاجتماعي للفرد ثنائي اللغة. وبينما يتم تعلم اللغة الثانية فى أغلب الأحيان أخيرًا فى الحياة، فإن بعض الأطفال يتعلمون لغتين فى نفس الوقت. وتبين البحوث والدراسات التى أجريت حول الأطفال ثنائيي اللغة أنهم يستطيعون اكتساب لغتين بنجاح فى نفس الوقت مع أقل قدر ممكن من الخلط أو التأخر فى مجال النحو (Syntax) والتراكيب النحوية. لكن الأدلة حول نمو وتطور المفردات اللغوية (الحصيلة اللغوية، Vocabulary) مختلطة إلى حد ما: توحي بعض البيانات أن الأطفال ثنائيي اللغة لديهم مفردات أقل فى كل لغة من لغاتهم عن أحاديي اللغة، على الرغم من أنهم يمتلكون حجما مكافئا ومعادلا من المفردات الكلية.

كما توحي البحوث حول الأداء المعرفي بأن هناك بعض المزايات التى ترتبط مع ثنائية اللغة على بعض المقاييس الخاصة بالقدرة المعرفية والانتباه الميتالغوى (Metalinguistic Awareness).

وأخيرًا تبين الدراسات والبحوث حول الأداء الاجتماعى السيكولوجى للأطفال ثنائى اللغة وأحادى اللغة الذين ينتمون لجماعات الأقليات الإثنية أن ثنائية اللغة لها مستتبعات وآثار ثقافية وسيكولوجية تفوق بكثير مجرد معرفة واستخدام نظم لغوية للغتين أو أكثر.

- نقطة للمناقشة: ما هى فى رأيك أكثر آثار ثنائية اللغة أهمية ودلالة وتأثيرًا على الجوانب غير اللغوية لنمو وتطور الأطفال؟ وما مستتبعات ونتائج مثل هذه الآثار؟

٦ـ٥ ملخص واستنتاجات عامة

تعتبر اللغة جانبا مهمًا من جوانب النمو والتطور النفسى ومؤشرًا جيدًا على الفروق الثقافية بين المجتمعات المختلفة. كما اعتبرت اللغة وسيطًا (Mediator) وناقلاً بين الثقافة والسلوك، مما جعل اللغة أداة مهمة يستخدمها البشر ليس فقط للتفاعل مع بعضهم البعض إنما كذلك لتحقيق النمو والتطور الاجتماعى والمعرفى. وقد استطلعت البحوث والدراسات السيكولوجية التى أجريت حول نمو وتطور اللغة عند الأطفال، الطريقة التى تترابط بها اللغة والتفكير وكذلك كيف ترتبط هذه مع التقدم والتطور الاجتماعى للطفل (Social Sophistication) وهناك اعتراف بشكل عام بأنه قد يكون هناك أكثر من طريق واحد لاكتساب اللغة وتنشئتها اجتماعيا، وبأن الثقافات المختلفة تقدم للأطفال أنواعًا مختلفة من بيئات تعلم اللغة. وقد أسهمت دراسة اكتساب اللغة بواسطة الأطفال الذين يعيشون فى ثقافات أخرى ودراسة اكتساب اللغات الأخرى فى فهم كل من العمليات العامة الكونية (Universal) فى اكتساب اللغة، وكذلك فهم بعض النتائج الخاصة بالثقافة والمميزة لها والتى تترتب على هذا النمو والتطور. ومن الأشياء ذات الأهمية الخاصة فى

هذا الصدد دور اللغة باعتبارها وسيطًا وناقلاً بين الثقافـــة والـــسلوك، والـــروابط المحتملة بين انتقال اللغة وتشكيل أنواع معينة من عمليات التفكير. وتبـــين الأدلـــة البحثية أن هناك العديد من أوجه الشبه عبر ثقافية فى خصائص اللغة كأداة للتفكير. لكن لا يوجد دليل قاطع ونهائى على أن اللغات المختلفة تعد الأفراد مسبقا وتجعلهم أكثر استعدادًا لأنواع مختلفة من التفكير. من جهة أخرى بينت بعـــض الدراســـات كيف يمكن لعملية نقل اللغة فى مختلف الثقافات أن تكون وســـيلة للتنـــشئة حـــول سلوكيات ومهارات شديدة الخصوصية للثقافة. لذلك فاللغة هى جانـــب مهـــم مـــن جوانب النمو والتطور الاجتماعى والسيكولوجى للأفراد.

ونظرا لأن الصعيد الأعظم من الناس فى العالم يتعلمون ويتكلمون أكثر من لغة واحدة، أصبحت ثنائية اللغة أو تعدد اللغات المعيار بدلا مـــن الاســـتثناء. لـــذلك تركز الانتباه على العمليات الداخلة فى اكتساب عدة لغات أو لغة ثانية، وما يترتـــب على هذا الاكتساب للغات مختلفة من آثار على الأداء السيكولوجى. فبعض الأطفال يتعلمون لغتين معا فى نفس الوقت، بينما يتم تعلم اللغة الثانية فى الغالب أخيـــرًا فـــى الحياة. وقد بينت البحوث أن الأطفال يمكنهم أن يكتسبوا بنجاح لغتين فى نفس الوقت مع أقل قدر ممكن من الخلط أو التأخر فى مجال التركيـــب أو النحـــو **(Syntactic)**. وفيما يتعلق بتعلم لغة ثانية، ركزت الأسئلة على الأسباب وراء كون الأطفـــال أكثـــر نجاحا عن البالغين فى اكتساب اللغة الثانية. وبينما توجد عدة تفسيرات لهـــذا، هنـــاك اتفاق قليل بينها. على الرغم من ذلك هناك بعض الأدلة على أن الجوانـــب والأبعـــاد الأخرى للتوجه الثقافى للأشخاص المعنيين قد يكون لها مغزى أو دور. وفيما يتعلـــق بنتائج ومستتبعات ثنائية اللغة، كانت بؤرة الاهتمام هى الأداء المعرفى والاجتماعى. وهناك بعض الأدلة على المزايا المرتبطة بثنائية اللغة على بعض مقـــاييس القـــدرة المعرفية والانتبـــاه الميتـــالغوى **(Meta Logical Awareness)**. وتـــرتبط النتـــائج والمستتبعات السيكولوجية لثنائية اللغة فى السياقات متعددة الثقافات بدرجة كبيرة مـــع مستويات الإكساب ثقافة مغايرة أو اكتساب الثقافة السائدة.

قراءات إضافية

Eckman, F. and Hoff-Ginsberg, E. (1997). Learning more than one language: Second language learning and bilingual development. In E. Hoff-Ginsberg (Ed.), *Language Development*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, **26**, 55–88.

Levine, R.A. and New, R.S. (2008). Early childhood: Language acquisition, socialization, and enculturation. In R.A. LeVine and R.S. New (Eds), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Oxford: Blackwell.

Mohanty, A., and Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J.W. Berry, P.R. Dasen, and T.S. Saraswathi (Eds), *Basic processes and human development* (pp. 217–253). Vol II of *Handbook of cross-cultural psychology*. Second Edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

المراجع

Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.

Ben-Zeev, S. (1977). *The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. Child Development, 48, 1009–1018.*

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). Cross-cultural psychology: Research and applications. Second Edition. Cambridge. Cambridge University Press.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560–567.

Bialystok E. and Martin, M.M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. Developmental Science, 7 (3): 325–339.

Bialystok, E., Luk, G., and Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. Scientific Studies of Reading, 9(1): 43–61.

Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(3), 210–223.

Blount, B.G. (1971). Socialization and pre-linguistic development among the Luo of Kenya. *South-Western Journal of Anthropology*, 27, 41–50.

Blount, B.G. (1975). Studies in child language: An anthropological view. *American Anthropologist*, 77, 580–600

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carpendale, J. and Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.

Carroll, D.W. (1999). *Psychology of language. 3rd Edition*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Cervantes, R.C., Padilla, A M., and Salgado de Snyder, N. (1991). The Hispanic stress inventory: A culturally relevant approach to psychosocial assessment. *Psychological Assessment*, 3, 438–447.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Collier, V.P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language-minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16, 187–212.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.

De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In P. Fletcher and B. MacWhinney (Eds). *The handbook of child language* (pp. 219–250). Oxford: Blackwell.

Diaz, R.M. (1983). Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development. *Review of Research in Education*, **10**, 23–54.

Eckman, F. and Hoff-Ginsberg, E. (1997). Learning more than one language: Second language learning and bilingual development. In E. Hoff-Ginsberg (Ed.), *Language development*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Ervin-Tripp, S. and Slobin, D. (1967). *A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. Berkeley: University of California Press.

Furth, H.G. (1966). *Thinking about language: Psycnological implications of deafness*. New York: Free Press.

Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gerrig, R. and Banaji, M.R. (1994). Language and thought. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of perception and cognition* (Vol. 12). New York: Academic Press.

Goodz, N. (1989). Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal*, **10**, 25–44.

Greenberg, J.M. (Ed.) (1963). *Universals of language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gumperz, J. and Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gumperz, J.J. and Levinson, S.C. (1996). Introduction: Linguistic relativity reexamined. In J.J. Gumperz and S.C. Levinson (Eds), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.

Hakuta, K. and Bialystok, E. (1994). In other words: The science and psychology of second-language acquisition. New York: Basic Books.

Hakuta, K. and Garcia, E.E. (1989). Bilingualism and education. *American Psychologist*, 44(2), 374–379.

Harkness, S. (1990). A cultural model for the acquisition of language: Implications for the innateness debate. *Developmental Psychobiology*, **23**, 727–740.

Harkness, S. and Super, C.M. (2008). Why African children are so hard to test. In R.A LeVine and R.S. New (Eds), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Oxford: Blackwell.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, **26**, 55–88.

Hovey, J.D. (1998). Acculturative stress, depression, and suicidal ideation among Mexican adolescents: Implications for the development of suicide prevention programs in schools. *Psychological Reports*, **83**, 249–250.

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Kendler, H.H. and Kendler, T.S. (1962). Vertical and horizontal processes in problem solving. *Psychological Review*, **69**, 1–16.

Lanza, E. (1992). Can bilingual two-year-olds code switch? *Journal of Child Language*, **19**, 633–658.

Lazarus, R.S. (1997). Acculturation isn't everything. *Applied Psychology*, **46**, 39–43.

Leopold, W.F. (1939–1949). *Speech development of a bilingual child: A linguist's record* (Vols 1–4). Evanston, IL: Northwestern University Press.

LeVine, R.A. and New, R.S. (2008). Early childhood: Language acquisition, socialization, and enculturation. In R.A. LeVine and R.S. New (Eds), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Oxford: Blackwell.

Lucy, J.A. (1992). *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Luria, A.R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour*. London: Pergamon Press.

Miller, P.J., Wiley, A.R., Fung, H., and Liang, C.-H. (1997). Personal story telling as a medium of socialization in American and Chinese families. *Child Development*, 68, 557–568.

Mohanty, A. and Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J.W. Berry, P.R. Dasen, and T.S. Saraswathi (Eds), *Basic processes and human development* (pp. 217–253). Vol II of *Handbook of cross-cultural psychology*. Second Edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Oates, J. (1994). First relationships. In J. Oates (Ed.), *The foundations of child development*. Oxford: Blackwell/The Open University.

Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. New York: Cambridge University Press.

Ochs, E. and Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R.A. Shweder and R.A. LeVine (Eds), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion* (pp. 276–320). New York: Cambridge University Press.

Palij, M. and Homel, P. (1987). The relationship of bilingualism to cognitive development: Historical, methodological and theoretical considerations. In P. Homel, M. Plij, and D. Aaronson (Eds), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development* (pp. 131–148). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Peal, E. and Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(76, No. 546).

Pearson, B.Z. and Fernández, S.C.(1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44, 617–653.

Pearson, B.Z., Fernández, S.C., and Oller, D.K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93–120.

Pearson, B.Z., Fernández, S.C., and Oller, D.K. (1995). Cross-language synonyms in lexicons of bilingual infants: One language or two? *Journal of Child Language*, 22, 345–368.

Pye, C. (1986). Quiche' Mayan speech to children. *Journal of Child Language*, 13, 85–100.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Romero, A.J. and Roberts, R.E. (2003). Stress within a bicultural context for adolescents of Mexican descent. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(2), 171–184.

Sanchez, J.I. and Fernandez, D.M. (1993). Acculturative stress among Hispanics: A bidimensional model of ethnic identification. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 654–668.

Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 5, 207–214.

Sapir, E. (1949). *Culture, language and personality*. Berkeley: University of California.

Schumann, J. (1987). The expression of temporality in basilang speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 21–41.

Schumann, J. (1993). Some problems with falsification: An illustration from SLA research. *Applied Linguistics*, 14, 295–306.

Serpell, R. (1976). *Culture's influence on behaviour* (Chapter 4: The roles of language, pp. 55–68). London: Methuen.

Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27, 501–532.

Sternberg, R.J. (1996). *Cognitive psychology*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Thompson, G.G. (1952). *Child psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Tomasello, M., Kruger, A.C., and Ratner, H.H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495–552.

Umbel, V.M., Pearson, B.Z., Fernández, S.C., and Oller, D.K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63, 1012–1020.

Volterra, V. and Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311–326.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. (Translated by A. Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press.

Whorf, B.L. (1956). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (Edited by J.B. Carroll). New York: John Wiley & Sons.

Wolff, E.H. (2000). Language in society. In B. Heine and D. Nurse (Eds), *African languages: An introduction*. (pp. 298–347). Cambridge: Cambridge University Press.

الفصل السابع

نمو وتطور الهوية الثقافية والإثنية (العرقية)

بقلم: راشيل تاكريتى

٧ – ١ مقدمة

لقد درس نمو وتطور الهوية الثقافية للأطفال بنشاط خلال الستينيات والسبعينيات مع التركيز على مجالات مثل القومية والإثنية (العرقية) والدين والنوع. وحديثا كانت هناك إعادة ظهور لهذه المجالات كمجالات نشطة للبحوث. وكان مجالان من هذه المجالات، الإثنية (العرقية) والدين من أهم الخصائص التى ساعدت على تعريف وتحديد وتكريس الجماعات الاجتماعية ذات الهوية الثقافية المحددة (أى تلك التى لها هوية ثقافية من نوع خاص). كما ارتبطت هذه المجالات كذلك بضغوط وصراعات متعددة. فالدين والإثنية يمكن أن يدخلا فى كثير من النزاعات العنيفة عبر مسار التاريخ، من الصليبيين والإصلاحيين للمصادمات الحديثة فى يوغسلافيا السابقة وشمال أيرلندا والولايات الشمالية بالهند وسيريلانكا ورواندا ودافور فى السودان والنزاعات الدائمة فى الشرق الأوسط بين "اليهود والمسلمين" فى إسرائيل وفلسطين. ويترتب على ذلك أن الدين والإثنية (العرقية) سيكونان فى الغالب مكونين انفعاليين، بدرجة كبيرة، من مكونات الهوية، إذا لم يكن للأغلبية الأصلية المحلية (**Indigenous**) بأى مجتمع، وبالتأكيد فى حالة الأقليات التى ترجع أصولها فى الدول التى تكون للدين والإثنية فيها أهمية كبرى. ويبحث هذا الفصل ويناقش كيف يمكّن الأطفال من فهم وتقدير الجماعات الإثنية والدينية وعضويتهم لجماعة. مثل هذا التطور له أهمية قصوى وخطيرة لأن له مستتبعات على شكل ومستقبل الدول مثل المملكة المتحدة والمجتمعات متعددة الثقافات الأخرى فيما يتعلق بالعلاقات الخاصة بالجماعة.

ويمكن القول بأن معظم الدول عبر العالم (الكرة الأرضية) تتكون هذه الأيام من أشخاص من جماعات إثنية (عرقية) ودينية مختلفة. ويقدر المكتب البريطانى للإحصائيات القومية (ONS) أن نحو ٧٪ من مواطنى (Population) المملكة المتحدة لهم أصول عرقية غير بيضاء، والغالبية العظمى من هؤلاء ينتمون لشبه القارة الهندية، منهم نحو مليون شخص من أصل هندى نحو ٩٠٠,٠٠٠ من أصل باكستانى أو من بنجلاديش.

(ONS, Labour Force Survey, 2000).

وفى مناطق محددة بالمملكة المتحدة، مثل وستيوركشير **(West Yorkshire)**، تقدر نسبة من ينتمون لأقليات إثنية (عرقية) فى مدن معينة بنحو ٧٠٪ **(ONS Social Trends, 2000)**.

وفى إحدى المدن بغرب بوركشير هى مدينة برادفورد يكون الآسيويون والآسيويون البريطانيون ٥٢٪ من سكان المدينة. وقد ارتبطت هذه النماذج الديموغرافية **(Demographic)** بضغوط بين الإثنيات، على سبيل المثال كانت برادفورد خلال الأعوام ٢٠٠٠ و ٢٠٠١ مسرحا لنزاعات وعنف حركها العنصر **(Racially Motivated Riots and Violence)**، ويمكن ذكر أمثلة مشابهة من مناطق عديدة منتشرة بالمملكة المتحدة وقعت فى السنوات الأخيرة، وهى الصراعات والنزاعات التى أدت إلى قتل والهجوم العنيف على الباحثين عن الملجأ فى جلاسجو ولندن والنزاعات التى يحركها العنصر فى أولدهام ومانشستر الكبرى. ومن المتوقع أن يؤثر ارتفاع معدلات الهجرة والزيادة الواضحة فى عدد من يبحثون عن اللجوء الذين يدخلون المملكة المتحدة **(Benneth , Heath and Jeffrie, 2007)**، مقرونا بسياسة الهووم أوفس **(Home Office Policy)** الخاصة بنشر أو توزيع **(Dispersion)** الباحثين عن اللجوء، تأثيرا كبيرا ودالا على توزيع السكان من الأقليات الإثنية، وهو ما سيؤدى

إلى الشكوك حول أثرها على العلاقات بين الأجناس. إلا أنـه مـن الواضـح أن الأطفال لكونهم قد ولدوا بالمملكة المتحدة اليوم فإنهم يدخلون مجتمعا يحتوى علـى تنوع أكثر بالجماعات الإثنية يفوق كثيرا ما كان موجودا فى أى مرحلة قبل ذلك.

ويسعى هذا الفصل إلى وصف نمو وتطـور الهويـة الثقافيـة والإثنيـة (العرقية) عند الأطفال، مع الإشارة بشكل خاص إلى تطور الهوية الدينيـة. ويبـدأ الفصل بمناقشة للتعريفات الخاصة بالمفاهيم أو المصطلحات المحوريـة المفتاحيـة وهى "الدين" و"الإثنية (العرقية)" يليها عرض عام للبحوث التى تـصدت لدراسـة إدراك الأطفال للفروق بين الجماعات والأساس النظرى لهذا العمل، مـع التركيـز بشكل خاص على نظرية بياجيه للنمو المعرفى. يعرض الفصل بعد ذلـك الأدلـة على أن فهم الأطفال للجماعات الاجتماعية ينمو ويتطور داخل سـياق اجتمـاعى، وتحدده على الأقل جزئيا الجماعة الاجتماعية التى ينتمى لها.

٧ـ٢ـ الدين والإثنية (العرقية)

٧-٢-١ ما الدين؟

الديانات العالمية الأساسية الست هـى البوذيـة والمـسيحية والهندوسـية والإسلام واليهودية و"سيكهزم: **Sikhism**".**(Bier – Hallahmi and Argyle, 1997)** هذه الجماعات الدينية مختلفة لدرجة هائلة، كما تختلف بدرجة هائلـة المعتقـدات والممارسات التى تعرفها.

وفى تحليله للدين، ذكر والاس فى ١٩٦٦ **(Wallace, 1966)** مـا يلـى: "من القضايا الأساسية لكل دين، والقضية التى تعرف خـصائص الـدين – كـون الأرواح والكائنات فوق الطبيعة **(Super Natural)** والقوى فوق الطبيعيـة أشـياء

موجودة. بالإضافة إلى ذلك هناك فئات للسلوك، عند الحد الأدنى التى تكون دائما موجودة، ومرتبطة ببعضها البعض، فى السياق الخاص بالقضايا الغيبية، وفوق الطبيعية التى تكون مادة الدين نفسه".

(Wallace, 1966, p. 52).

ويمكن التمييز بين مفهومين مرتبطين فى الدين هما: الإيمان بالقوى الخارقة والسلوك نحو الخوارق (**Supernatural**) ويمكن أن نرى أن جميع الديانات تؤمن بعالم غير مرئى (لا يمكن رؤيته) وترى هدف الحياة على أنه الانسجام والهارمونى الزائده فى العالم عن طريق عمل الخير وتجنب الأشياء الشريرة. (**Loewenthal, 1994**) كما تؤمن أغلب الديانات أن هذا العالم الذى لا يمكن رؤيته تسكنه أنواع مختلفة من الكائنات الخارقة فوق الطبيعة مثل الملائكة والشياطين والآلهة التى يعتقدون أنها تؤثر على السلوك والاستدلال وردود الفعل الانفعالية للفرد. (**Thoules, 1971**).

والسلوك الذى يتم تحديده مسبقا عن طريق الأفعال الدينية المنظمة بوصفه وسيطًا بين الفرد والمخلوقات الخارقة للطبيعة (**Supernatural**) (**Beit – Hallchimi and Argyte, 1977**) وهذا التعريف للدين هو بالضرورة عريض شامل، كما أنه مصمم إلى حد ما للتعبير عن الأنواع المختلفة من البيانات. ولكن فيربت (**Verbit, 1970**) قد حدد بدقة محتويات التدين: أى ما يجعل فردًا ما أكثر تدينا عن الآخر. وعرف ستة أبعاد للدين هى:

- الطقوس (**Rituals**) المشاركة فى سلوكيات ترتبط بالدين.
- المذهب أو العقيدة (**Doctrine**) المعتقدات الدينية التى يعتنقها الإنسان.
- الانفعالات (**Emothion**) ردود الفعل الانفعالية التى يشعر بها الفرد فيما يتعلق بالدين.

- المعرفة (Knowledge) مستوى المعرفة عند الفرد حول الطقوس والعقائد أو المذاهب.
- الإثنية (العرقية) أثر الدين على اتخاذ الفرد لقراراته الأخلاقية.
- المجتمع (Community) المشاركة مع والتداخل والاندماج مع المجتمع الدينى.

ومن المفترض أن يتغير كل من هذه الأبعاد الست على أساس أربع مكونات هى:

- "المحتوى: Content".
- "التكرار: Frequency".
- "الشدة: القوة: Intensity".
- "الانفعال: Emotion".

وإذا فحصنا المذهب أو العقيدة (Doctrine)، على سبيل المثال، يمكن للفرد مرتفع الديانة أن يتبع المذهب أو العقيدة الخاصة بدينه، وأن يفعل ذلك كثيرا وأن يؤمن فى هذه العقيدة إيمانا شديدا وباقتناع وأن يشعر برد فعل انفعالى قوى للعقيدة.

ويمكن للدين أن يخدم بوصفه علامة فقط (a label) مقسما الناس إلى مجموعات. والأفراد أعضاء لعدة جماعات اجتماعية بحكم الأمر الواقع (على سبيل المثال إثنية، دينية وبسبب النوع)، كما يتوحدون شخصيا مع ويصنفون أنفسهم باعتبارهم أعضاء فى بعض هذه الجماعات. وطبقا لنظرية الهوية الاجتماعية. (Social Identity Theory) (Tajfel, 1979) فإن عملية تصنيف الذات هذه (Self – Categorization) تساعد الفرد وتمكنه من بناء فهم للعالم الاجتماعى

وتقديم نظام للتوجه للإشارة إلى الذات والرجوع لها ولتعريف موقف الفرد ومكانته فى المجتمع. وتبسط عملية التصنيف إلى فئات هذه العالم الاجتماعى عن طريق توضيح وإبراز أوجه الشبه داخل الجماعات وأوجه الاختلاف بين الجماعات. ويسمى هذا "فرض الإبراز أو التوضيح، (Accentuation Hypothesis)، وعملية تصنيف الذات هى التى تمكن الفرد من تحديد لأى الجماعات ينتمى (The in – group) وتلك الجماعات التى لا ينتمى لها (The out – groups) فى أى سياق محدد، وبهذا الشكل فهى تتضمن عمليات الإدراك والتصنيف. وتعرف الهوية الاجتماعية كما يلى: "ذلك الجزء من مفهوم الذات الخاص بالفرد الذى ينتج عن معرفته بعضوية جماعة أو جماعات اجتماعية، مع القيمة والدلالة الانفعالية المرتبطة بتلك العضوية". (Tajfel , 1979, p. 52).

لذلك يمكن القول باختصار: إن الدين يعرف بالإيمان بالأشياء الخارجة عن الطبيعة (Super natural) التى تكون لها مطالب على معتقدات وأفكار وسلوك وردود الفعل الانفعالية للفرد. هذه المطالب يمكن إذن أن يعبر عنها بواسطة السلوك المحدد مسبقا بواسطة مجموعة دينية بعينها. ويمكن للأفراد أن يكونوا أعضاء لجماعة دينية، ويمكن أن يشكل هذا هوية ثقافية. وقد يختلف الأفراد داخل المجموعة وفقا لنوع ومستوى التدين.

٧-٢-٢ التفاعل بين الدين والإثنية (العرقية)

يمكن أن يشار إلى الإثنية (العرقية) كعنوان أو يافطة (Labell) تحدد عددا من الخصائص مثل العنصر واللغة والدين التى تقتسمها أو تكون مشتركة بين مجموعة من الأفراد. (Phinney, 1990) على سبيل المثال، تعتبر مجموعة من المكسيكيين الأمريكيين من عرق الهايسباك (Hispanic Ethnicity)، تتقاسم

العنصر (Race) واللغة والعادات والمعتقدات الدينية. واستخدام الإثنية كعلامة أو يافطة يعرف الجماعة، وبهذه الطريقة تكون الهوية الإثنية. لذلك يمكن النظر إلى الدين على أنه مغمور داخل الإثنية، كما طرح كثيرا أنه أحد مكونات الإثنية. على سبيل المثال يعرف جيرتيز، ١٩٧٣ (Geertz, 1973) الإثنية على أنها تعتمد على (تقوم على أساس) الارتباط بين الرفاق والدين والعنصر المشترك واللغة المشتركة والممارسات الاجتماعية. وبنفس الطريقة عرف ناش، ١٩٨٩، (Nash, 1989) الدين على أنه أحد مكعبات البناء الأساسية للإثنية. ومن الواضح أن الدين والإثنية كثيرا ما يتطابقان بحيث يكون الدين سمة معرفة للمجموعة الإثنية، لكن هذا لا يعنى افتراض أن الهوية الدينية يمكن أن تدخل كجزء من الهوية الإثنية.

ومن الأشياء المثيرة والمهمة ما وجدته جابسون فى دراسة لها عام ١٩٩٧ (Jacobson, 1997) عند الأطفال البريطانيين الصغار من أن الإثنية كان ينظر لها على أنها ارتباط مع موقع جغرافى ينتمى إليه فى الأصل ولمجموعة من العادات والتقاليد، بينما عرف الدين على أنه القبول بمجموعة من الحقائق المطلقة. كما وجد نلسون فى ١٩٨٤، وعلىٍّ فى ١٩٩٢ (Nelson, 1984; Ali , 1992) اتجاهات وتوجهات مشابهة وأرجعوها إلى هجرة الجماعات الدينية من مختلف الدول، حيث كانت تقاليد مختلفة تسود. هذا الاختلاف والتنوع فى الآراء حول الإثنية قد أديا إلى "إعادة تقييم" الدين وبالتالى الفصل بين الإثنية والدين.

ومن الواضح أن الأطفال الصغار كذلك لديهم قضايا وآراء حول فصل الدين من مكونات الإثنية مثل اللغة والقومية.

(Takriti, Barrett and Buchannan, Barrow, 2006).

على سبيل المثال قال طفل هندو (Hindu) عمره ٧ أعوام: "أنا هندى لأنى أتكلم لغة جوجاراتى (Gujarati) وأذهب إلى المعبد. وبنفس الطريقة قالت طفلة مسلمة عمرها: ٨ سنوات: "أنا مسلمة لأن والدتى ولدت فى العراق، وولد والدى

فى مصر". لذلك يبدو أنه على الرغم من أنه من الناحية النظرية يمكن فصل الدين عن الإثنية، فإنه فى عقل الطفل يبقى الاثنان متشابهين أو متشابكين.

وقد عرف روثيرهام وفينى (Rotherham and Phinney, 1987) الهوية الإثنية على أنها: "إحساس الفرد بالانتماء لجماعة إثنية، وذلك الجزء من تفكير الشخص وإدراكه ومشاعره وسلوكه الذى يرجع لعضوية الجماعة الإثنية". (P. 13) والهوية الإثنية، مع الهوية الراجعة للعنصر والنوع والقومية يمكن لذلك أن ينظر لها على أنها واحدة من العديد من الهويات الاجتماعية المشتركة والمتوفرة للفرد. أما الهوية الدينية فيمكن كذلك أن يفترض أنها موجودة كهوية اجتماعية. وسيرًا وراء روثيرهام وفينى ١٩٨٧، (Rotherham and Phinney, 1987) فإنه يمكن تعريف الهوية الدينية على أنها "إحساس الفرد بالانتماء لجماعة دينية وجزء من تفكير الفرد وإدراكه ومشاعره وسلوكه الذى يرجع لعضوية الجماعة الدينية".

- نقطة للمناقشة: ما السمات التى تضمها الإثنية والثقافة والدين؟ كيف ترتبط كل منها مع الآخرين فى مجتمعات متعددة الثقافة مثل المملكة المتحدة؟

٧ ـ ٣ ـ التحيز وفهم الأطفال للجماعات الإثنية

يمكن تعريف التحيز الإثنى كما يلى: "استعداد أصلى مسبق للاستجابة بطريقة غير مؤيدة نحو الأشخاص من جماعة عرقية بسبب انتمائهم الإثنى".

(Aboud, 1988, p. 6)

وتجب ملاحظة أنه على الرغم من أن هذا التعريف يهتم بالجماعات الإثنية، فإن التحيز يمكن أن يوجه نحو أى جماعة، وقد بينت أبود

(Aboud, 1988) أنه لكى يكون الفرد متحيزًا يجب أن يكون لديه ميل داخلى كامن للشعور سلبا نحو الأفراد على أساس عضويتهم لجماعة ما لا على أساس سماتهم وخصائصهم الشخصية. بهذه الطريقة فإن المشاعر أو الاستجابات السلبية يجب أن تستثار من جميع أعضاء جماعة ما. كما يجب أن يبقى الاستعداد المسبق كذلك ثابتا وراسخا نسبيًا مع مرور الوقت، مع السماح بتغيرات تعود للمواقف والدافعية.

وقد ميزت أبود (Aboud, 1988) بين التحيز والتنميط، (Stereotyping)، ويعرف التنميط على أنه معتقدات جامدة ومعممة أكثر من اللازم حول جماعة من الناس وقد لا تكون سلبية، بينما التحيز يكون دائما سلبيًا. ولكن من المقبول على الرغم من ذلك أن يرتبط التحيز مع التنميط، من حيث كون الأشخاص المتحيزين يكونون أكثر ميلا واستعدادا لتكوين تنميط سلبى حول الجماعة المستهدفة. ولكن من الضرورى أن نفسر تكوين التحيزات.

وكبداية يلزم القول بأن أية نظرية كافية لتفسير التحيز يجب أن تفسر ثلاثة عوامل أساسية هى، (Aboud, 1988):

أولاً: بعض الجماعات المحددة داخل المجتمع تكون ضحايا للتحيز كثيرا وبدرجة تفوق الآخرين.

ثانيًا: هناك اختلاف فردى فى مستويات التحيز.

وأخيرًا: ينمو التحيز ويتطور عند الأطفال، وهناك اختلافات وفروق بين البالغ والطفل فى أشكال التحيز.

٧-٣-١ نظريات تطوير الأطفال للتحيزات

المدخل النظرى الأساسى الذى يقدم عرضا لنمو التحيز عند الأطفال وتفسيرا له هى النظرية "النمائية الاجتماعية – المعرفية:

"Social – Cognitive Developmental Theory"، وسوف يتم فـــى القـــسم التـــالى عرض واستعراض لهذا المدخل بشىء من العمق. إلا أن هناك نظريتين أخـــريين يمكن أن تطبقا فى المجال هما: نظرية التأمـــل الاجتمـــاعى **(Social Reflection)** لأوبرت **(Allport, 1954)**

ونظـــرية الحالـــة الداخلية **(Inner state Theory)** لأدورنـــو وزملائـــه. **(Adorno, Frenkel – Brunswick, Levinston and Sanford, 1950, Ryan and Buirski, 2001).**

والنظريتان الأخيرتان لن تناقشا هنـــا، وإن كنـــا نـــشجع القـــارئ علـــى مراجعتهما.

٧-٣-١-١ النظرية النمائية الاجتماعية – المعرفية

هـــذا المـــدخل مـــدخل بنـــائى معرفـــى، **(Piaget and Weil (1951)** **(Katz, 1976)** ويتنبأ بالتغيرات المرتبطة بالعمر فى التحيز على أنها تعتمد علـــى التغيرات الأعم فى الأبنية المعرفية ويعترف بأن البيئة ستؤثر على هذه التغيـــرات ولكن هذا الأثر تحدده القدرات المعرفية للطفل. وطبقا لهذه النظرية سيكون هنـــاك تغير وتقدم أساسيان فى تفكير الطفل واستدلاله فى نحو عمر الـــسابعة، وهـــو مـــا يتطابق مع الانتقال من التفكير عند مستوى ما قبل العمليات إلى مرحلة العمليـــات العيانية ويرتبط مع نمو وتطور التحيز.

ويوضح الجدول (٧-١) المراحل الثلاث الخاصة بنظام تتابع مراحل نمو وتطور التحيز والتى يمكن التنبؤ بها.

الجدول (٧ ـ ١) نمو وتطور التحيز كما يتم التنبؤ به

من النظرية النمائية الاجتماعية – المعرفية

العمر	الاتجاهات المرتبطة بالمرحلة
(٤-٧) سنوات	سيكون الأطفال متمركزين حول الذات ولديهم مفهوم محدود عن الجماعات الإثنية، وتعتمد أية تفضيلات على التفضيلات الشخصية العشوائية.
(٧-١٠) سنوات	الأطفال لم يعودوا متمركزين حول الذات، إنما متمركزون حول المجتمع (Socio Centric) ويركز الأطفال على جماعتهم الشخصية بدلا من أنفسهم. ويتم التعرف على الجماعات الأخرى من الطريقة التى يقارنون بها مع الجماعة الداخلية (In-group)
(١٠-١٥) سنة	يصبح الأطفال أكثر تكاملا ويفهمون التبادلية (Reciprocity) أى فهم أن أعضاء الجماعات يمكن أن تكون لهم آراؤهم التى قد تختلف عن آراء الجماعات.

الشكل (٧ - ١) نظرية أبود للتفضيلات الإثنية المبكرة

الوجداني – الإدراك – المعرفة	بؤرة الاهتمام
المرحلة (١): تسود المشاعر عند الأطفال فى البداية مع كون أى تحيز تحدده الانفعالات.	**المرحلة (١)**: مركزية الذات واضحة عند الأطفال أصغر من ٧ سنوات.
المرحلة (٢): يسود الإدراك – الناس المختلفون مكروهون والعوامل مثل لون الجلد هى أساس التعرف الإثنى على الذات، التحيز عند مستوى ملائم.	**المرحلة (٢)**: محور الاهتمام هو الجماعات، وبشكل خاص على الفروق داخل الجماعات وبين الجماعات. ولكى يوضح الفهم تتم المبالغة فى الفروق والاختلافات ويكون التحيز مرتفعًا.

الشكل (٧ ـ ١) نظرية أبود للتفضيلات الإثنية (العرقية) المبكرة، (تابع)

Aboud's Theory of Early Ethnic Preferences

الوجدانى – الإدراك – المعرفة	بؤرة الاهتمام
المرحلة (٣): تسود المعرفة فهم الفئات فهم أساس الإثنية والفهم التبادلى يتطور، وعند نحو ٧، ٨ سنوات ينخفض التحيز.	**المرحلة (٣):** تظهر زيادة التركيز على الأفراد وتتطابق مع انخفاض التحيز.

٧-٣-٢-١ نظرية أبود حول الاتجاهات الإثنية المبكرة

ترى أبود (Aboud, 1988) أن نظرية بياجيه لا تفسر تفسيرا كاملا التفضيلات المبكرة، التى لا يبدو أنها غريبة الأطوار بل عامة بين الأطفال فى نفس الجماعة. لذلك فهى تقترح تتابعين متداخلين للنمو والتطور هما التتابعان الموجودان فى الشكل (٧ – ١).

وفى عام ١٩٨٨، افترض أن التحيز سوف ينمو ويتطور مصاحبا للتطورات المعرفية الأخرى عند الأطفال (Alboud, 1988). فى البداية تسود العمليات الوجدانية والمشاعر وتسيطر على الطفل، تحل محلها بعد ذلك عمليات معرفية أكثر تطورا. بالإضافة إلى ذلك يتحرك الطفل من كونه شديد التمركز حول الذات إلى كونه قادرًا على التركيز على الجماعات، وفيما بعد التركيز على الأفراد داخل الجماعات. ومركزية الذات عند الأطفال الصغار تمنعهم من قبول أن الأفراد فى مجموعات أخرى قد يفكرون ويشعرون بطريقة مختلفة عنهم، كما تمنعهم كذلك

من الانتباه للاختلافات والتمايز داخل الجماعة (Within – Group). لأنه يقترح أن المفكرين عند مرحلة ما قبل العمليات سوف يركزون علـــى الفـــروق الجماعيـــة (Group differences) والسمات والخصائص الخارجية التى تنتج عنها مـــستويات تحيز عالية. (Aboud and Skerry, 1983) وعند مستوى العمليات العيانية سيكون "المفكرون" على النقيض من ذلك أكثر ميلا للاهتمام والانتباه بالسمات السيكولوجية الداخلية الخاصة بهم وبرفاقهم واعتبارها مهمة، مما يؤدى إلى خفض التحيز.

(Damon and Hart, 1982).

ويمكن التوصل لأدلة على موقف أبود من الدراســـات التـــى وجـــدت أن التحيز يرتبط ارتباطا سلبا مع النمو والتطور المعرفى. على ســـبيل المثـــال قـــسم كوتنر (Kutner, 1958) الأطفال عمر ٧ سنوات إلى مرتفعى: منخفـــضى التحيـــز على أساس مقياس للاتجاه الإثنى، (Racial Attitude Scale)، وقد وجد أن الأطفال مرتفعـــى التحيـــز كـــانوا أقـــل قـــدرة علـــى القيـــام بالاســـتدلال الاســـتقرائى (Inductive Reasoning)، كما تم التوصل لنتائج مشابهة مـــن دراســـة كـــلارك وهوفيكار وديمبا (١٩٨٠)، (Klark, Hovecar and Demba, 1980) ولكن الأعمال المتأخرة لويل وأبود (Boyle and Aboud, 1995, 1990) لم تكشف عن ارتباط بين الاتجاه العنصرى والأداء على مهام اختبارات الثبات العامة. بدلا من ذلك، تم ربط "مهارات تبنى منظـــور التبادليـــة، "Perspective Taking Skills of Reciprocity" أى فهم أعضاء كل جماعة إثنية سيكونون أكثر ميلا لتفـــضيل زملائهـــم بـــداخل المجموعة وإعادة التوفيق (Reconciliation) إدراك أن هذا التفـــضيل للأعـــضاء داخل الجماعة صادق مع انخفاض التحيز واتجاهات التحيز وكذلك مع زيادة إدراك التنوع والاختلاف داخل الجماعة. (Doyle and Aboud, 1995).

على هذا النحو يمكن افتراض أن التحيز يتأثر بقبول شرعية وقانونية آراء ووجهات نظر عضو من خارج الجماعة.

وقد افترض كاتز وسوهان وذلك فى ١٩٧٥ **(Katz, Sohan, Zalk, 1975)** أن التحيز لا ينخفض مع زيادة العمر، إنما ما يحدث مع زيادة العمر هو أن يصبح الأطفال أكثر ميلا ورغبة فى إخفاء آرائهم المتحيزة وغير المقبولة اجتماعيا، كما تزداد دافعيتهم لعمل ذلك.

وقد عارضت أبود **(Aboud, 1992)** هذا التفسير مشيرة إلى أنه مع زيادة العمر، يزداد عدد السمات الإيجابية التى تقدم أو تمنح لمن هم خارج الجماعة، بينما تبقى الاستجابات السلبية ثابتة كما هى. لذلك فإن ما يظهر مع زيادة العمر هى مرونة الاتجاهات الإثنية. والقدرة على التفريق والتمييز بين أعضاء نفس الجماعة. وقد وجد أن المرونة فى المعرفة الإثنية تزداد عند نحو عمر سبع سنوات، وهذه القدرة على التمييز يعتقد أنها عملية أو سمة تميز التفكير عند مستوى العمليات العيانية.

(Aboud, 1981; Davey, 1983, Katzand Zalk, 1974)

واتفاقا مع بياجيه افترضت أبود **(Aboud, 1988)** أن الأطفال سيكونون حساسين للعوامل الاجتماعية التى تتوجه للاهتمامات التى ترتبط بأعمارهم. وبذلك فإن المدخلات من مصادر مثل التليفزيون والوالدين أو الرفاق سوف يتم تفسيرها وفقا لاهتمامات الطفل الراهنة مثل الارتباط والخوف والإثابة أو القبول. لكن أعمالاً أحدث لأبود ودوبل **(Aboud and Doyle, 1996)** لم تكشف عن أى ارتباط بين الاتجاهات الوالدية وإدراك الطفل للاتجاهات الوالدية واتجاهات الطفل نفسه نحو الجماعات الإثنية، عند الأطفال السود والصينيين والبيض وأطفال جزر الهند الشرقية عمر ٩ سنوات.

وقد تم التوصل لنتائج مشابهة من دراسة العلاقات بين الأصدقاء والزملاء غير الأصدقاء. (Aboud and Doyle, 1996)

ويرتبط الانتقال المفترض من مركزية الذات للتركيز على الجماعة ثم إلى التركيز على الفرد (انظر الشكل ١,٧) بالتحيز الإثنى. فعند مرحلة مركزية الذات، سوف لا يحب الطفل إلا أولئك الذين يحققون حاجاته. وعند مرحلة التركيز على الجماعة سوف لا يحب الطفل إلا أولئك الذين يشاركونه فى عضوية الجماعة، وعند مرحلة الفرد، لم يعد ينظر للآخرين على أساس عضويتهم للجماعة فقط، ولكن كذلك على أساس السمات الفردية.

باختصار فإن نظرية أبود (Aboud, 1988) تفترض أنه عندما تسود العمليات الوجدانية على أداء الطفل سوف يركز الطفل على ذاته. وعندما تسود عمليات الإدراك، سوف يحدث اهتمام وتركيز على الجماعات، وعندما تسود العمليات المعرفية، سوف تنتقل البؤرة إلى الأفراد. ويقترح أن المستويات الأعلى من التحيز ستحدث خلال مرحلة الجماعة، مع توقع انخفاض المستوى عندما تسود العمليات المعرفية، مما يسمح للطفل بالتركيز على التنوع والاختلافات الفردية. وتحدث الفروق الفردية فى التحيز نتيجة لعدم تعرض الطفل للمعلومات أو عدم انتباهه وتركيزه فيها، وهو ما كان يمكن أن يخفض مستويات التحيز على الرغم من أن الطفل قادر معرفيا على أن يكون تحيزا.

٧-٤ الاتجاهات الإثنية للأطفال

فى هذا القسم تناقش نتائج الدراسات المرتبطة باتجاهات الأطفال نحو الجماعات الإثنية (العرقية) الأخرى. وقد أجريت أغلب هذه البحوث بالولايات المتحدة أو كندا، كما أجرى معظمها قبل الثمانينيات. ولم تطبق حول هذا المجال

منذ ذلك الوقت إلا قلة قليلة من الدراسات. والاستثناء الواضح والبارز لهـــذا هـــو؛ عمل نسدال وجبريفيث ودركين وماس فى (٢٠٠٥)

(Nesdale, Griffith, Durkin and Maas, 2005)

وقد طبقت على عينة صغيرة من الأطفال الأنجلو استراليين عند الأعمـــار (٥-١٢) عام. وقد وجدوا تفاعلا بين التعاطف والتحيز الإثنى، وذلك عندما كـــان الأعضاء خارج الجماعة **(Out-Group)** مرتبطين بشدة مع الأطفال وشعر الأطفال بالتعاطف معهم.

وقد استخدمت الدراسات التى أجريت حول الهوية الإثنيـــة فـــى الطفولـــة أدوات متنوعة، تضم الأدوات التالية:

- مقاييس الاختيار الإجبارى **(Forced – Chioice Measures)** تـــضم فـــى الغالـــب ألعـــابًا مثـــل العرائس.

(Ashor and Allen, 1969) (Clark and Clark, 1947).

- مقـــــاييس الأبعـــــاد المتعـــــددة، **(Multiple Items Measures)** مثل مقياس الاتجاه العنصرى لما قبل المدرسة.

(Pre- School Racial Attitude Measure (RRAMI & PRAMII) (Williams, Best and Boswell, 1975(a) ; Williams , Best , Boswell et al., 1975 (b) and The Kats – Zalk Projective Prejudice Test, (Katz and Zalk, 1974).

- مقاييس التقدير المستمر مثل مقياس البعد الاجتماعى.

(Continuous Rating Scales Such as The Social Distance Scale) (Aboud, 1983, Aboud and Mitchell, 1977).

- مقاييس الصداقة **(Friendship) (Whitley, Schofield and Snyder, 1984).**

وسوف نشرح هذه المقاييس وتُحدد معالمها وتناقَش فـي هـذا القسم فـي علاقتها مع النتائج الإمبريقية التى تم التوصل لها حول الاتجاهات الإثنية للأطفال، ومن المهم أن نلاحظ أن ارتباطات ضعيفة قد وجدت بين ما يلى:

- الاختبار الإسقاطى للتحيز.
- مقياس عدم التحمل (Intolerance).
- مقياس الدوجماتزم (Dogmatism).
- ومقياس المسافة الاجتماعية.

وجميعها يفترض أنها تقيس التحيز. (Katz et al., 1975) لكن ارتباطًا يبلـغ ٠,٣ قد وجد بين اختبار (PRAM doll test) ومهمة العروس المعدلة (Modified doll task) الذى أعده (Branch and New Comb, 1980, 1986)، وهى نتيجة غير مستغربة نظرا للتشابه بين المهمتين. من هذا استنتجت أبـود (Aboud, 1988) أن التحيز هو بناء أحادى (Unitary). لكن يمكن على الرغم من ذلـك أن يقتَـرح أن التحيز ليس بناء أحاديًا، على ضوء تعرض المقاييس المختلفة وكشفها عن العوامل المختلفة الداخلة فى التحيز. بالإضافة إلى ذلك فإنه يمكـن افتـراض أن ضـعف الارتباطات هذا يلغى الشك على ثبـات الاختبـارات. كمـا تجـب ملاحظـة أن الارتباطات المتبادلة بين المقاييس تشير إلى صدق ضعيف للمقاييس ذاتهـا. مـرة أخرى يلقى هذا الشك على افتراض أن التحيز بناء أحادى.

٧-٤-١ اتجاهات الأطفال البيض نحو الجماعات الأخرى

بينت البحوث أن الأطفال البيض الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و٤ سنوات يعبرون عن اتجاهات سلبية نحو الأطفال السود.

(Asher and Allen, 1969; Clark and Clark, 1974; Kircher and Furby, 1971; Renninger and Williams, 1966; Vaughan, 1964)

وقد استخدم آشر وأنين، ١٩٦٩، (Asher and Allen , 1969) مقياسًا مـــن نوع الاختيار الإجبارى تم فيه عــرض عروســين (Puppets) إحـــداهما ســوداء والأخرى بيضاء، ووجهت لهما سلسلة من الأسئلة البسيطة مثـــل: "أى عـــروس تفضل اللعب معها؟" و"أى عروس تبدو سيئة المظهر؟ وغيرها. وعنـــدما عـــرض عليهم مهام الاتجاه، مال الأطفال البيض لوصف الأطفال الـــسود بـــسمات ســـلبية وبأنهم أقل من يفضلون كرفاق لعب. وكانت النتائج مشابهة للنتائج التى تم التوصل لها باستخدام الآسيويين والهنود الأصليين بوصفهم فئات إضافية مـــن الأشـــخاص خارج الجماعة.

(Aboud, 1977, 1980, Clark and Havecar and Dembo, 1980; Corenblum and Wilsan , 1982; Morland and Hwang, 1981).

لكن مثل هذه الاختبارات التى تقوم على أساس الاختيار الإجبارى لا تمكن مـــن التوصل إلى نتائج محددة وقاطعة، كما أنه لا يمكن تحديد ما إذا كان الأطفال يعبـــرون عن تفضيلاتهم للعروس نفسها، وما إذا كانت تفـــضيلاتهم يمكـــن تعميمهـــا لأعـــضاء الجماعة العرقية التى تعبر عنها العروس وتمثلها. بالإضافة إلى هذا يتم الحصول على أثر كاذب للتقطيب، (Afalse Polarization Measure) مع هذه المقاييس، من حيث إن قبول الطفل لعروس واحدة يعنى أن الطفل يرفض الأخرى. ولا يساعد هذا على تقدير درجات التفضيل والرفض، كما أنه لا يسمح بالتعبير عن المشاعر المختلطـــة (Mixed) على سبيل المثال فى حالات الشعور المـــزدوج (ambivalence) أى القبـــول بوجـــود اختلاف وتنوع داخل الجماعة (Intra – group).

وقد توصلت الدراسات التى أجريت حول تقـدم التحيـز نمائيـا لنتـائج متعارضة ومتناقضة. فقد وجد أن التحيز يبدأ فى الانخفاض من عمر ٧ أعوام.

(Aboud , 1980; Clark, et al., 1980).

لكن دراسات وبحوثًا أخرى قد وجدت أن التحيز لا ينخفض، وإنما يظـل ثابتا من عمر ٧ إلى عمر ١٢ عامًا (Davey, 1983) ولكن دراسات أخـرى، قـد لاحظت على النقيض اتجاها يوضح أن الأطفال يصبحون أكثر تحيزا عند عمر ٧ سنوات تقريبا، مع انخفاض التحيز فى نحو عمر عشرة أعوام.

(George and Hooper, 1979, Vaughan, 1964).

لكن هناك قضايا منهجية مثل العدد والصغير من البنـود المـستخدم فـى المقاييس واحتمالات الخلط بين تفضيل لمن هم داخل الجماعة ورفـض مـن هـم بخارج الجماعة، وهو خلط قد يؤثر على النتائج التـى يـتم التوصـل لهـا فـى بعض الدراسات.

وقد استخدمت أبود متشل فى عام ١٩٧٧ **(Aboud and Mitchell, 1977)** مهمة البعد الاجتماعى (Social Distance) مع العديد ممن هم خـارج الجماعـة. وطلب الأطفال عمر (٦-١٢) عامًا أن يضعوا علامة على صور الأطفـال وفقـا لعضويتهم فى جماعة إثنية. ثم عرض على الأطفال بعد ذلك مسطرة طولهـا ٦٠ سم، كما تم إعطاؤهم عصيًا للتعبير عن أنفسهم. وتم وضع صورتين علـى الأقـل على طرفى المسطرة وطلب منهم وضع الشكل المكون من عصيِّهم على اللوحـة فى علاقته مع الصور لتوضيح مدى البعد الذى يفضلونه من كل طفل. وقد فـضل الأطفال الصغار جماعتهم أكبر تفضيل وكرهوا من هم خارج الجماعة، بينما اتخذ الأطفال الأكبر عمرا اتجاهات أقل تحيزا وأقل تطرفا، بحيث أحبوا جماعتهم أقـل وكرهوا الجماعات الأخرى بدرجة أقل. وتم التوصل لنتائج مشابهة من دراسـات وأعمال سابقة. **(Aboud and Mitchel, 1977)** وكانت المشكلات المنهجيـة لهـذه

المهمة هى الإيحاء بالكراهية عند الطفل الذى لم توضع صورته قريبة من الشكل المكون من العصى، التى تلصق، بينما يكون من الممكن حب كلتا الصورتين، وأن يتمنى أن يكون قريبا من كلا الطفلين، ولكن لأن لديه تفضلاً طفيفًا لأحدهما عن الآخر. نتيجة لذلك فإن هذه المهمة يمكن أن تؤدى إلى تقسيم أو تقطيب غير صحيح للاتجاهات. بالإضافة إلى ذلك فعند استخدام هذه الطريقة قد يقوم الطفل بتصنيف الشخص الموجود فى الصورة على المستوى الفردى لا الجماعى. لكن هذه الطريقة لا تسمح بتقديم عدد من الأمثلة من كل جماعة لكى يتم تقويمها.

٧-٤-٢ اتجاهات الأطفال البيض نحو البيض

هناك دليل قوى على أن الأطفال البيض يكشفون عن تفضيل قوى لداخل الجماعة من عمر خمس سنوات، بصرف النظر عما إذا كانت الجماعة الإثنية البديلة آسيويين أو سودًا أو هايسبانك أو هنودًا أصليين محليين.

(Aboud, 1977), (Asher and Allen, 1969).

على الرغم من ذلك وجد ستيفان وروزنفيلد **(Stephan and Rosenfield, 1979)** أنه عند نحو عمر ٧ أعوام، أصبح الأطفال البيض أقل إيجابية بالنسبة لجماعتهم **(in-group)** وبشكل عام بدأوا فى التعبير عن أثر إيجابى نحو جميع الجماعات، ولكن تفضيلات هؤلاء الأطفال وجد أنها تكون خاضعة لأثر المجرب، ومع الأطفال الذين عقد لهم المقابلة ممتحن أسود أو هايسبانك وُجد أن تفضيلهم كان نفس هذه الجماعة العرقية.

(Corenblum and Wilson, 1982, Katz and Zaki, 1974)

ولكن كلارك وزملاءه **(Clark et al., 1980)** لم يجدوا أى آثار للمجرب. لذلك فالنتائج المتعلقة بآثار المجرب أو من يعقد المقابلات مع الأطفال نتائج متناقضة، ولذلك قد يكون من المفيد القيام ببحوث منهجية منظمة حول هذه الآثار.

٧-٤-٣ اتجاهات الأطفال السود نحو جماعتهم والجماعات الأخرى

قام كتشر وفاربى فى ١٩٧١ (Kitcher and Farby, 1971) بعــرض ٣٦ دراسة حول اتجاهات الأطفال السود التى أجريت فى أمريكا الشمالية وبريطانيــا، حيث شكل الأطفال السود الأقلية وفى جنوب أفريقيا حيث كانوا هناك أغلبية.

بشكل عام وجد اتفاق قليل ولم توجد أية توجهات أو ميول تتعلق بمــا إذا كان الأطفال فى جماعة أقلية أو جماعة أغلبية. على الرغم من ذلــك لــم يكــشف الأطفال السود فى ١٦ دراسة تفضيلا لجماعتهم، وفى بعض الدراســات الأخــرى فاق تقديرهم للجماعــة الخارجيــة أى البــيض تقــديرهم لأعــضاء جمــاعتهم. (Asherand and Allen, 1969)، ولكن الغالبية العظمى من هــذه الدراســات قــد استخدمت مقياس الاختيار الإجبارى، (The Forced – Choice Test) مع اســتخدم مواد مثل العرائس، لذلك يلزم النظر لنتائج هذه الدراسات بحذر لأسباب منهجيــة. وبشكل عام فإن الأطفال السود الصغار (أقل من ٧ سنوات) سيكشفون أحيانا عــن تفضيل للجماعة الخارجية (out-group) وهو تفضيل ينخفض بــين ســن ٧ و ١٠ سنوات. (Davey, 1983, Semaj, 1980) ولكن هذه الظــاهرة تعتمــد علــى نــوع المجموعة الخارجية التى تعرض للمقارنة، مع زيادة احتمالات تفــضيل مــن هــم داخل الجماعة، إذا ما كانت الجماعة الخارجية أقلية أخــرى لا جماعــة الأغلبيــة (البيض). (Aboud and Doyle, 1996).

ويبدو أن الدرجة التى يصبح بها الأطفال بعد عمر السابعة يفضلون السود (Pro-black) تعتمد على اتجاههم الأصلى. فالأطفال السود الذين كــانوا شــديدى الميل للبيض قد يصبحون متعادلين ومحايدين، بينما قد يصبح الطفل الــذى كــان محايدا أكثر ميلا للسود. ((Williams et al., 1975 (a).

ويمكن التفكير، على أساس التفضيل الذى يكشف عنه أطفال الأقليات أحيانا لمن هم داخل الجماعة، حول إمكانية أن يكون لديهم تقدير للذات أكثر انخفاضا عن أطفال الأغلبية. ولكن روزنبرج وسيمونز فى ١٩٧١ (Rosenberg and Simmons, 1971) قد وجدا أن هذا بالضرورة صحيح.

ولكن سكوفيلد فى ١٩٧٨ (Schofield, 1978) اقترح أن الأطفال السود لا يكونون فى كثيرا من الأحيان مدركين للإثنية (العرقية) الخاصة بهم. وقد عرض على الأطفال فى هذه الدراسة صورا لأطفال يلعبون فى فناء المدرسة، وطلب منهم التعرف على طفل يعبر عنهم أو يمثلهم وأى الأطفال سيكونون أصدقاءهم. وكان الأطفال السود أكثر ميلا للتعرف على أنفسهم على أنهم أطفال بيض حتى نحو عمر ٧ سنوات، ولكنهم بعد ذلك بدأوا فى التوحد مع عضو من جماعتهم. إلا أنه يمكن أن يكون الأطفال كانوا يختارون خصائصهم الشخصية على أساس عامل آخر غير العنصر (Race) على سبيل المثال قد يكون ذلك لنوع النشاط الذى كان الطفل الأبيض مشغولا فيه، أو الناس حول طفل معين فى الصورة أو لسبب آخر اعتباطى تماما.

وقد استخدم الصعيد الأعظم من البحوث التى أجريت حول اتجاهات أطفال الأقليات مقاييس ذات بنود متعددة، (Multiple Item)، وهناك نوعان أساسيان من المقاييس متعددة البنود التى استخدمت فى البحوث هما:

- مقياس الاتجاهات العنصرية لأطفال ما قبل المدرسة.

The pre-school Racial Attitude Measure (PRAM & PRAMII) (William et al., 1975 (a) , 1975 (b).

- الاختبار الإسقاطى لكاتزوزاك.

Katz-Zalk Projective Prejudice Test (KZPPT) (Katz and Zalk , 1974), (Zalk and Katz, 1976).

ويستخدم الاختباران صورا لجماعتين عنصريتين (Racial). يتكون مقياس (PRAM) من ٢٤ بندا ترتبط بالعنصر و١٢ عنصرًا من عناصر الإكمال (Filler) ترتبط بالنوع. والبنود عبارة عن أسئلة مثل: (تعرض على الطفل صورتان إحداهما لطفلة سوداء والأخرى لطفلة بيضاء) ثم يوجه له السؤال: "أمامك طفلتان واحدة منهما طفلة قبيحة. والناس لا يحبون النظر إليها. أيهما الطفلة القبيحة؟ "ويتم التوصل لشدة الاتجاه فى اختبار (PRAM) بجمع عدد الاختيارات المؤيدة للبيض وتلك المؤيدة للسود من الاختيارات التى تمت. ولكن تجب ملاحظة أن استخدام مستوى محكى (Criterion Level) يعتبر الطفل الذى حصل على درجة بعده متعصبًا مصطنعًا (artificial) بالإضافة إلى ذلك، فإن رفض جماعة واحدة يربكه قبول أخرى. ويمكن التغلب على هذا عن طريق السماح للطفل بكلتا الصورتين. وقد وجد أنه عندما يسمح للطفل باختيار كلتا الصورتين فإنهم فى الحقيقة سيميلون لعمل هذا. (Davey , 1983, Doyle, Beaudet and Aboud, 1988).

لكن هذا المقياس يسمح بإمكانية تقدير التعميم عبر السياقات باستخدام العديد من السياقات والصفات المختلفة باستخدام اختبار (PRAM) يمكن تقدير أو قياس الاتجاهات نحو مجموعتين اثنيتين عن طريق مطالبة الأطفال بمنح أو إعطاء سمات وخصائص للجماعات العنصرية (Racial). وقد تم ذلك باستخدام الصناديق لكل جماعة إثنية. والدراسات الأحدث التى استخدمت هذه المقاييس ضمت دراسة باريت ولسون وليونز (١٩٩٩) (Barrett , Wilson and Lyons, 1999).

فى هذه الحالة مكنت دراسة اتجاهات الأطفال نحو الجماعات القومية الأطفال من إعطاء أو منح سمات لكلتا الجماعتين الإثنيتين وذلك بتوفير صندوق من نوع ("box' box) وبنفس الطريقة طبقت تكريتى (Takriti, 2002) من الأطفال أن يقيموا أو يقدروا جماعتين دينيتين كل على حدة، وبذلك يسمح للأطفال أن يقيّموا كلتا المجموعتين بطريقة مشابهة إذا ما رغبوا فى ذلك. والطريقة البديلة هى إعطاء

نسختين لكل بطاقة خاصة بسمة الطفل، على الرغم من أن هذا قد يـــشجع الطفـــل على استخدام البطاقتين.

وقد يعكس غياب الاتفاق فى النتائج المرتبطة باتجاهـــات الأطفـــال الـــسود حقيقة كون الدراسات قد أجريت فى دول مختلفة، حيث كان الأطفال السود ما زالـــوا فى أقليات، إما عدديا أو فيما يتعلق بالمكانة أو القوة، لكن الاختلافات الثقافيـــة التـــى يمكن أن تؤثر على النتائج قد تكون موجودة. بالإضـــافة إلـــى ذلـــك أشـــار بـــرون **(Brown, 1997)** إلى أنه يبدو أن هناك تغيرا أو انتقالا **(Shift)** فى النتائج الإمبريقيـــة عند نحو ١٩٧٠. فقبل ١٩٧٠ تم التوصل إلى صورة متناقـــضة حـــول الاتجاهـــات الخاصة بأطفال الأقليات. حيث كشف بعض الأطفال عن تحيز واضح نحو الخارجين عن الجماعة **(Aclear pro-out-group bias)** **(Asher and Allen , 1969)**.

لكن بعد ١٩٧٠، ظهرت نتائج تبين أن أطفال الأقليـــات يكـــشفون عـــن تفضيل واضح لمن هم بداخل جماعتهم.

(Aboud, 1980 ; Braha and Rutter, 1980).

وقد ترتبط هذه التغيرات فى الاتجاه مع التغيرات الاجتماعية السياسية التى كانت تقع فى ذلك الوقت، مثل حركة الحقوق المدنية بالولايات المتحدة الأمريكيـــة، وبهذا فإن هذا التغير يثير ويبرز حقيقة كون اتجاهات الأطفال لا تتطور فى فـــراغ إنما تكون مرتبطة بالتغيرات فى العالم الاجتماعى.

٧-٤-٤ الاتجاهات الخاصة بالأقليات الأخرى

يميل أطفال الهايسبانك **(High Spanic)** بالولايات المتحدة لأن يتبنـــوا أو يسيروا على نفس الاتجاهات الموجودة لدى الأطفال الـــسود، فتكـــون اتجاهـــاتهم

حيادية أو اتجاهات مؤيدة للبيض قبل بلوغ عمر ٧ سنوات ثم تصبح أكثر ميلا وتأييدا للهايسبانك بعد ذلك.

(Newman Liss and Sherman, 1983).

يلاحظ أن الدراسات التى ضمت أطفالاً آسيويين لم توثق توثيقا جيدا.

(Aboud, 1977; Davey, 1983).

على الرغم من ذلك يلاحظ توجها أو ميلا فى حالة الأطفال الآسيويين هو أنهم يكونون أكثر تأييدا للبيض فى السنوات المبكرة ثم يصبحون فيما بعد أكثر ميلا وتأييدا للآسيويين ورفضا للسود.

٧-٤-٥ مستتبعات ونتائج العمل الإمبريقى المرتبطة بالإثنية

من المنطقى والمعقول أن تعتمد الاتجاهات الإثنية إلى درجة بعيدة على عضوية الجماعة الإثنية. وبشكل عام لا يكشف أطفال الأقليات عن تحيزات ضد من هم خارج الجماعة، بل إنهم فى بعض الحالات وجد أنهم يتوحدون مع من هم خارج الجماعة (Out – group)، بينما يميل أطفال الأغلبية البيض للتوحد بشدة مع من هم بداخل جماعتهم (In – group) ويكشفون عن تحيز واضح ضد من هم خارج الجماعة. وقد كشف عن عدم الاتفاق أو التوازن هذا بين اتجاهات الأطفال البيض والسود على الدوام، ومع استخدام فنيات متنوعة ومختلفة.

(Brand, Ruiz and Padilla, 1974, Jahoda, Thoson and Bhatt, 1972).

كما دلل عليها بوضوح كبير فى دراسة آشر وآلين (Asher and Allen , 1969) حيث كشف كل من الأطفال السود والبيض عمر ٣ إلى ٨ سنوات، عن تحيز واضح نحو البيض (Pro-White Bias)، وهو تحيز بلغ قمته عند الأعمار ٥، ٦ سنوات ثم بدأ ينخفض عند الأعمار ٧، ٨ سنوات.

لكن الصعيد الأعظم من الدراسات التى توصلت لهذه النتائج قد أجرى قبل منتصف السبعينيات، وأن اتجاهات أو توجها مختلفا قد لوحظ فى البحوث التى أجريت بعد ذلك أى بعد منتصف السبعينيات، وهو الاتجاه أو التوجه الذى وضح انخفاض الثنائية (التعارض) الذى لوحظ فى الأطفال السود وظهور تفضيل لمن هم بداخل جماعتهم. على سبيل المثال عرض هرابا وجرانت، **(Hraba and Grant, 1970)** دراسة أجريت على الأطفال عمر ٤ إلى ٨ سنوات من السود والبيض. وعرض على الأطفال اختبار اللعبتين (عروسين) المعتادتين. ووجد أن كلاً من الأطفال السود والبيض قد قاموا باختيارات تؤيد من هم بداخل جماعتهم مع زيادة نسبة الأطفال الذين يفعلون ذلك مع زيادة العمر.

(See also: Aboud, 1988; Braha, and Rutter, 1980, Stephen and Rosenfield, 1979).

هذا التغير الظاهرى فى اتجاهات الأطفال يحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث للتحقق منه. لكن كان هناك كثير من التغيرات الاجتماعية السياسية منذ منتصف السبعينيات، على سبيل المثال، كما سبق أن ذكر قبل ذلك، حركة الحقوق المدنية للسود فى الولايات المتحدة، وهذا التغير فى اتجاهات الأطفال يشير إلى أنهم ربما يكونون قد تأثروا بالبيئة الاجتماعية والسياسية الأوسع.

وفى دراسة أجريت بعد ذلك لبينيت وديويرى وييلز، **(Bennett, Derrbury and Yeels, 1991)** عرض على الأطفال البيض عمر ٨ إلى ١١ عامًا ممن يعيشون فى منطقة أغلبها من البيض، ٢٤ صورة لأطفال يختلفون فى النوع والعنصر وتعبير الوجه. وطلب من الأطفال القيام بتوزيع الصور بأية طريقة يرغبون، وسأل الأطفال عما إذا كانت هناك صورا أحبوها أو كرهوها، وطلب منهم أن يفسروا اختياراتهم. وقد أهمل الأطفال العنصر ووزعوا بالدرجة الأولى على أساس تعبير الوجه، وفى تفسيرهم أو تبريرهم لاختياراتهم ذكر ٣٪ فقط العنصر. وتبين نظرية مكجورى الخاصة بالتمايز، **Distinctiveness Theory (McGuire's , 1984)**

إن تركيز الأطفال علـــى الخـــصائص الشخـــصية (Personal) بـــدلا مـــن الخصائص الجماعية (group) يرجع لكون الغالبية العظمى من أعضاء المجتمـــع الذى يعيش فيه الأطفال كانت من البيض، وكذلك لكون الخصائص الشخصية تكون أكثر بروزا واعتمادا على مدى تمايز جماعة الطفل داخل المجتمع. للتحقق من ذلك تمت إعادة الدراسة على أطفال بيض وأطفال أقلية إثنية يعيشون فى منطقة متعددة الثقافات. مرة أخرى لم تشر الغالبية العظمى من الأطفال للعنصر، على الرغم من وجود ميل لذكر العنصر للتبرير عند الأطفال عمر ٨ سنوات. من هذه الدراســات بين بينيت وآخرون(Binet et al., 1991) فإن النتائج السابقة حـــول الإثنيـــة نتـــائج مصطنعة (artifact) للمنهجيات التى حرمت الأطفال من فرصة بحـــث العنـــصر وعلاقته بالتغيرات الفردية.

ويمكـــن افتـــراض أن الاتـــصال بـــين الإثنيـــات (العرقيـــات) (Inter – ethnic contact)، على سبيل المثال فـــى المـــدارس مختلطـــة الإثنيـــة (Mixed Ethnic Schools)، قد يؤثر ذلك على اتجاهات الأطفال نحو الجماعات الإثنية. وطبقـــا لفـــرص الاتـــصال (Contact Hypothesis) (Hewstone and Brown, 1986) فإن زيادة الاتصال مع أعضاء جماعات إثنية أخرى تؤدى إلى خفض التحيزات عن طريق التعرض لاتجاهات تنميطية معارضة، (Counter Steuro typical attitudes) وقد وجد الصعيد الأعظم من الدراسات والبحوث مستويات للتحيز أقل فى المدارس متعددة الإثنية (العرقية)، (Davey, 1983 ; Freiedman, 1980) على الرغم من أن النتائج تكون أقل من ذلك فى حالة الأطفال دون سن الثامنة.

(Brown and Johnson, 1971, Milner, 1973).

بشكل عام كانت الأدلة حول فرص الاتصال مختلطـــة (Mixed). وهنـــاك بعض الأدلة على أن الأثر الإيجابى للاتصال مع الأفراد أعضاء جماعة ما لا يعمم للجماعة ككل، مع وجود اتجاه سلبى عند نفس الأطفال فى نفس الوقت نحو جماعة

خارجية (an out – group) بينما يتخذون صديقا من نفس هذه الجماعة ويـــضعونه في مكانة إيجابية.

(Aronson, Biley Stephin, Sikes and Snapp, 1978, Davey, 1983).

لكن هذا قد يرجع لزيادة التركيز على التفاعل بين الأفراد بدلا من التفاعـــل بين الجماعات أو لكونه يعتمد على الجوانب الفردية (Individualistic) للـــصديق مثل الوفاء أو الإخلاص (Loyality) أو الفكاهة. لذلك قد يكون من الصعب اختبار فرض الاتصال إمبريقيا، وذلك لأنه يجب أن يركز على بعد الجماعة، كمـــا هـــي الحال في ألعاب الفرق الرياضية. مثل هذه المواقف قد تشجع مشاعر المنافسة مما يؤدي إلى زيادة التحيز.

وقد وجد هالينان وتيكسيرا في ١٩٨٧، (Hallinan and Teixeira, 1987) أنه كلما زاد عدد أعضاء جماعة أقلية سوداء في الفصل الدراسي، زاد احتمـــال أن يتم اختيار طفل أسود كأفضل صديق من جانب أعضاء جماعة أغلبهم من البيض، ولكن هذا لا يصدق في الحالة العكسية (بمعنى أن نسبة الأطفال البيض لـــم تـــؤثر على اختيار وتسمية طفل أسود كأفضل صديق).

وقد اقترحت بعض التعديلات لفرض الاتصال، "Contact Hypothesis" أهمها:

- نموذج إلغاء التصنيف إلى فئات، **Decategorization Model**.
- إعادة تعريف وتحديد الحدود والتقسيم إلى أفراد.

(Indivualization) (Brown, 2000).

وقد اقترح برويور وميللر في ١٩٨٤ (Brewer and Miller, 1984) نموذج إلغاء التصنيف الذي يسعى إلى فك المجموعات وإعادة التصنيف إلى فئات وذلـــك بالتعرف على مجموعات جديدة تمر عبر المجموعات القديمة أو عن طريق التأكيد علـــى "مـــستوى بـــين الأفـــراد للهويـــة: Interpersonal Level of Identity"

وبذلك يخفض أثر عضوية الجماعة. وقد أيدت الأدلة العلمية هــذه الطريقــة فـــى تخفيض أثر التحيز داخل الجماعة (In-group bias) عند الأطفال فـــى دراســات: **(Bettencourt, Charlton and Kernahaw, 1990 , Bettencourt , Brewer,- Croak and Miller, 1992)**. لكن البحوث حول نموذج إعادة التصنيف قد ركــزت على الجماعات بالمعامل وليس من الواضح مدى فاعلية هذه الطريقة فـــى خفــض التحيزات فى الجماعات بمواقف الحياة الحقيقية، الذين قد لا يجدون مـــن الـــسهل التخلى عن عضويتهم بالجماعة.

ومـــن الممكـــن نظريـــا أن يعـــاد تحديـــد الحـــدود **(Boundaries)** المحيطـــة لتـــضم كـــل مـــن هـــو داخـــل - الجماعـــة وخـــارج الجماعـــة **(in – group and out – group)** مما يجعل الفئة الجديدة بارزة ومتميزة.

(Gardener, Dovidio, Anastasio et al., 1993).

وبالتأكيد سيكون لهذا أثر فى خفض إدراك الفروق بين الجماعات ومن ثـــم خفض التحيزات بين الجماعات. على سبيل المثال، يمكن إعـــادة تعريـــف الفئـــات الفرعية للباكستانيين والهنود كآسيويين، مما يجعل المجموعتين تتقاسما نفس الهوية بداخل الجماعة. وقد تحقق من كون هذه الإستراتيجية تزيد مـــن الاتـــصال بـــين الجماعات منخفضة التحيز.

(Davidio, Gartner and Validzic, 1998).

مرة أخرى فإن الصعيد الأعظم من الأعمال فى هذا المجـــال لـــم تـــستخدم وتـــستفد مـــن الجماعـــات فـــى العـــالم الحقيقـــى، وكمـــا أشـــار بـــرون **(Brown, 2000)**. قد يرجع الأمر لكون الأفراد قد يعودون أو يرتـــدون للتـــصنيف إلى فئات عند المستوى العمرى للجماعات الأكبر. وقد يكون هذا صـــحيحًا بـــشكل خاص فى حالة جماعات الأقليات، الذين قد يرون فى إستراتيجية إعادة التـــصنيف إلى فئات محاولة لتمثل جماعتهم إلى ثقافة سائدة.

وقد وجد هيوستون وبرون فـــى ١٩٨٦ (Hustone and Brown , 1986) تأييدا لمدخل ثالث يهدف إلى التعرف على الأعضاء خـــارج الجماعـــة (0ut – group) "باعتبارهم أفرادًا"، (Individuals) لا مجرد أعضاء خارج الجماعة، ومن ثم جعل الاتصال إيجابيًا بقدر الممكن، والتأكيد على أن العضو المحدد هو نموذج (typical) معتاد للأعضاء الآخرين خارج الجماعة. وقد كان لمثل هذه الإســتراتيجية نتــائج ومستتبعات إيجابية للاتصال وخفض التحيز فى الجماعات بالعالم الحقيقى.

(Brown , Vivian and Hewstone, 1999, Brown, Maras , Maser et al., 2000, Gonzalez and Brown, 1999).

باختصار اقترح بيتيجروا (١٩٩٨) **(Pettigrew, 1998)** أن الجمع بين جميع الإستراتيجيات الثلاث للاتصال سيكون فاعلاً فى خفض التحيز بـــين الجماعـــات. واقترح ضرورة أن يعاد تصنيف تفاعلات المجموعة الأولى إلـــى فئـــات بحيـــث يستثار المـــستوى الشخـــصى **(Personal)** للتحليـــل، واقتـــرح كـــذلك أن تكـــون الإستراتيجية التـــى شـــجعها **(Adrocated)** هيوســـتون وبـــرون وتمـــسكا بهـــا **(Hewstone and Brown , 1986)** الخطوة التالية فى خفض التحيز، حيث يـــسمح لهويات الجماعات الفرعية أن تصبح واضحة وظاهرة وبارزة. وأخيـــرا يجـــب أن يسمح للجماعات بإعادة تصنيف الفئات إلى جماعات فرعية لها معنى.

مهمة للدراسة

قم بإعادة زيـارة العمـل حـول الاتجاهـات الإثـنيـة (العرقيـة) وصف كـلاً مـن الدراسـات علـى أسـاس المنهجيـة المـستخدمة. ومزايا وعيوب كل من هذه الطرق.

٧-٥ الهوية الدينية

يمكن النظر للهوية الدينية على أنها هوية اجتماعية، وبهذا يمكن أن تختلف كثيرا وفقا لسياق الموقف. وقد افترض أن الأطفال يكونون على استعداد لاتباع دين والديهم، وقد تراوحت التقديرات بين ٤٠٪ و ٩٠٪ من الأطفال يفعلون هذا.

(Argyle and Beit – Hallahm , 1975; Beit – Hallahm and Angyle, 1997)

وتكون النسب الصغيرة أكثر حدوثا فى "العقائد الحرة: **Liberal Faiths**" حيث لا تكون الممارسات الدينية إجبارية. لذلك تجب معاملة مثل هذه النتائج بحذر نظرا لأن معنى أن أكون متدينا يختلف بين الجماعات الدينية، كما أن تصنيف الفرد لذاته ببساطة على أنه عضو بجماعة دينية لا يعنى التمسك بمعتقدات دينية قوية. ولكن دراسة هوج وبيتريلو فى ١٩٧٨ **(Hoge and Petrillo, 1978)** حول أثر الرفاق ونوع وجودة برامج الكنيسة والعوامل الأسرية المتعلقة بالذهاب إلى الكنيسة، وجدت أن العوامل الأسرية لها أكبر أثر (معامل ارتباط يبلغ ٠,٦ بين الذهاب إلى الكنيسة فى المراهقة وذهاب والديهم).

وكما هى الحال فى المجالات الأخرى للفهم الاجتماعى للأطفال، اعتمد الصعيد الأعظم من الدراسات والأعمال التى أجريت حول نمو وتطور الهوية الدينية إلى حد كبير على الإطار المرجعى لبياجيه الخاص بالنمو المعرفى للأطفال. فقد درس هارمز فى ١٩٤٤ **(Harms, 1944)** وهو من أوائل الباحثين الذين تصدوا لدراسة التفكير الدينى فى الطفولة الرسوم التلقائية للأطفال المسيحيين من عمر ٣ سنوات وحتى المراهقة. وطلب من الأطفال كذلك أن يعلقوا على رسومهم. وقد تم التوصل إلى ثلاث مراحل: **المرحلة (١)**: وقد اتصفت بدرجة كبيرة من الاتساق أو الاتفاق **(Uniformity)** مع قيام الأطفال بتصور "اللـه" باعتباره ملكًا أو والدًا، يعيش

فى منزل فى السماء أو يستريح فوق السحاب. فى هذه المرحلة نظر إلى "اللـــه" على أنه "خيال: Fantacy" بنفس الطريقة التى نرى بها التنين أو العمالقة ولذلك سميت هذه المرحلة "مرحلة القصص الخرافية (Fairy Talestonies)". **المرحلة (٢)**: "المرحلة الحقيقية: The Relistic stage"، وقد وجدت عند الأطفال عمر (٦-١١) عامًا مع تصوير "اللـه" فى شكل إنسان. **المرحلة (٣)**: "مرحلة الفردية: The Individualistic Stage" وتظهر من المراهقة وكشفت عن تصورات واسعة "للـه" تمتد من المتعارف عليها (The Conventional) إلى الإبداعية والروحانية. (Creative and My Stical). ولم تتم أية محاولة للربط بين نتائج هذه الدراسة ومراحل النمو والتطور المعرفى عند بياجيه. فإنه يمكن لنا أن نرى المرحلة (٢) ترتبط بمرحلة العمليات العيانية للنمو التى يفهم فيها "اللـه" ويرى فى شكل عيانى. وقد تمت إعادة هذه الدراسة بواسطة تام، ١٩٩٦ (Tamm, 1996) وطبقت على عينة من عمر (٩-١٩) عامًا من السويديين. وقد وجد أن درجة التمثل الأنثروبومورفيك (Anthropomorphic) "للـه" تنخفض كذلك مع زيادة العمر. ومن الأشياء المهمة والمثيرة ما وجده جونسون فى عام ١٩٦١ (Johnson, 1961) من أن الأطفال البريطانيين كانوا شديدى التردد بل رافضون لرسم "اللـه".

وقد أقام جولدمان فى ١٩٦٤ (Goldman, 1964) نموذجا بياجيا، (Piagetian Paradigm) فى دراسة التفكير الدينى عند الأطفال، وذلك بقيامه ببناء "اختبار التفكير الدينى بالصورة والقصة، "Picture and Story Religious Thinking Test" وتكون الاختبار من ثلاثة صور لطفل يدخل الكنيسة، وطفل ينحنى فى الصلاة وطفل يقرأ من "الإنجيل". بالإضافة إلى ذلك استخدمت ثلاث نصوص من "البايبل": سيدنا موسى والعشة المحترقة، عبور البحر الأحمر و"الإغراءات أو المثيرات" (Temptations) بالسيد المسيح. وقد كشفت النتائج أن العينة الأصلية المكونة من ٢٠٠ طفل عمر

(٦–١٨) عامًا قد كشفت عن مراحل ترتبط بالعمر فى الفهم الدينى. فى المرحلة الأولى تتصف فهم الأطفال الأصغر بالتغيرات الحرفية مثل كون العشة المحترقة قد وضعت فى المياه ثم أشعلت مرة أخرى. وكانت المرحلة التالية فى الفهم هى المرحلة العيانية، حيث قدم الأطفال تفسيرات منطقية ولكنها محدودة كما لو كانت العشة قد أضيئت بواسطة بطارية كهربائية. أما الأطفال الأكبر فقد بلغوا مرحلة التفكير الشكلى، ولذلك كانوا قادرين على تقديم التفسيرات الرمزية مثل "الله يظهر فى العشة. بهذه الطريقة أصبح واضحا أن فهم الأطفال قد أصبح أقل انغماسا أو غموضا (**Less embedded**) وأكثر تجردا مع زيادة العمر.

وقد انتقد كل من ماثيوز، ١٩٦٦ وجودوين، ١٩٦٨ (**Matthews, 1966; and Godin, 1968**) أبحاث جولدمان بالقول بأن الاقتباسات الإنجيلية التى استخدمها كانت مجردة بدرجة كبيرة، وأنه نتيجة لصياغة وإعادة صياغة هذه الاقتباسات وإبراز الأشياء الخارقة وما وراء الطبيعة (**Super natural**) أصبح من الصعوبة بمكان أن يقدم الأطفال إجابات منطقية. بالإضافة إلى ذلك كانت الأسئلة التى استخدمت إيحائية. على سبيل المثال قول: "لو افترضنا أن موسى (عليه السلام) قد تغلب على خوفه ونظر إلى الله، ماذا تعتقد أنه كان سيرى؟ مثل هذا السؤال قد يؤدى إلى جعل الطفل يعتقد أن موسى (عليه السلام) كان سيرى شيئا، مما يجعل تقديم الإجابة التى تكشف عن التفكير عند مستوى العمليات الشكلية، كون موسى (عليه السلام) لم يكن ليرى أى شىء، أكثر صعوبة فى التعبير.

وقد اقترح جولدمان فى ١٩٦٤ (**Goldman, 1964**) أن تطور التفكير عند مرحلة العمليات الشكلية سيؤدى إلى جعل المراهق يقدر أو يقوم فهمه "اللاهوتى: **Theological**" تقديرا وتقويما نقديا، وهو ما سيؤدى إلى انخفاض الاتجاه الإيجابى نحو التربية الدينية، فى هذه الحالة المسيحية. وقد وجد فورليتى

وبنسون فى ١٩٨٦، (Forlitti and Benson, 1986) فى عينة من (٨١٦٥) مراهقًا أن نحو ٥٠٪ منهم قد ذكروا أن دينهم شديد الأهمية بالنسبة لهم. لكن هنـــاك أدلـــة توحى بأن الاتجاه نحو الدين يـــصبح أقـــل إيجابيـــة خـــلال مرحلـــة المراهقـــة (Potvin and Lee, 1982 ; Turner, Turner and Reid, 1980). وقد درس فرانس فى ١٩٨٧، (Francis, 1987) اتجاهات (٨٠٠) طفل تتراوح أعمارهم بين ٨ و١٥ عامًا نحو مختلف المواد الدراسية باستخدام أزواج من السمات ثنائية القطب لتقيـــيم المواد. عند عمر (٨) سنوات تم تقويم أو تقييم التربية الدينية إيجابيا. ولكـــن بعـــد عمر (١٠) سنوات احتلت التربية الدينية على الدوام أدنى مستوى من التفـــضيلات النسبية للأطفال للمواد الدراسية، مع عدم وجود نموذج مشابه فى الاتجاهات نحـــو المواد الدراسية. ولم يكن من الواضح من هذا الدليل، ما إذا كان هـــذا الانخفـــاض مرتبطًا بتطور التفكير عند مستوى العمليات الشكلية فى حد ذاته. وقد اختبر كيـــى وفرانـــسيس وجبـــسون فـــى عـــام ١٩٩٦. (Key, Francis and Gibson, 1996) هذا الموضوع مع عينة من (٦٠٩٨) مشاركًا ممن تتراوح أعمارهم بين ١١ و١٥ عامًا، وقد أكمل المشاركون اختبارات مقننة للذكاء واختبار الأداء المعرفى ومقياس فرانسيس للاتجاه نحو المسيحية، وهو مقياس من نوع ليكرت (Likert) يتكون من (٢٤) بندا تقدر وتقوم الاتجاهات التقديرية (التقويمية)، (Evaluative) والوجدانيـــة (Affective) نحو اللـــه، والسيد المسيح والإنجيل والصلاة والكنيسة والتعبير عـــن المسيحية فى المدارس، ولم يتم التوصل لأى دليل على أن ظهـــور التفكيـــر عنـــد مستوى العمليات الشكلية قد أثر على الاتجاهات نحو المسيحية.

وقد افترض إلكند، (Elkind, 1961, 62, 63, 64, 70 and 1971) أنه بينما لا يضمن النمو والتطور المعرفين النمو والتطور الدينيين، فإنه له أثر بالغ على نـــوع ومستوى التفكير الدينى الذى يـــستطيع الأطفـــال القيـــام بـــه. وقـــد قـــام إلكنـــد

(Elkind, 1961, 62, 63, 64) بعقد مقابلات مع أطفال يهود وكاثوليك وبروتستانت ممن تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١٤ عامًا حول دينهم باستخدام أسلوب المقابلة شبه المقننة. وقد ركزت المقابلة أساسا على الإدخال إلى فئة (Class Inclusion) مثل "هل تستطيع" هل يمكن أن تكون الكلاب والقطط يهودًا؟ أو "هل يمكن أن تكون أنت يهوديًا وأمريكانيًا"؟، وقد تم التوصل لثلاث مراحل للنمو، انظر المراحل في الجدول رقم (٧-٢) التالي:

الجدول (٧ – ٢)

مراحل النمو والتطور الدينين كما قدمها إلكند، ١٩٦١

(Stages of Religious Development as Proposed by Elkind, 1961)

المرحلة	العمر	الوصف
١	٥-٧ سنوات	لدى الأطفال مفهوم عام كونى (Global) غير متمايز للهوية الدينية. ويعرفون أن الكلمات تشير إلى الناس وتكون مرتبطة بالله، ولكنهم كانوا غير قادرين على اختيار ما إذا كانت المفردات ترتبط بالإثنية، العنصر أو الدين. ولم يكن الأطفال بهذه المرحلة مدركين لما يكون جماعة دينية وكانت لديهم مشكلات فى فهم الإدخال إلى فئة (Class inclusion) نتيجة لذلك فإن الأطفال فى هذه المرحلة يتكون لديهم انطباع غامض بشأن تسمية دين أسرتهم.

تابع الجدول (٧ – ٢)

مراحل النمو والتطور الدينيين كما قدمها إلكند، ١٩٦١

(Stages of Religious Development as Proposed by Elkind, 1961)

المرحلة	العمر	الوصف
٢	٧-٩	يكون لدى الأطفال بهذه المرحلة فهم واضح تكون المفردات والمصطلحات الدينية ترتبط بالناس، كما تكون لديهم معرفة واضحة بالمؤشرات الملموسة التي يمكن أن تساعد على تمييز الجماعات. وقد فهم الأطفال الأسماء أو العلاقات الخاصة بالجماعات ويمكنهم استخدامها تلقائيا (من تلقاء أنفسهم) كما يكونون قادرين على فهم عضوية عدة جماعات كما هي الحال عندما يكون شخصًا يهوديًا وأمريكيًا. وقد ساد هذه المرحلة تصور عياني ملموس للدين بأنه يعتمد على السلوك. على سبيل المثال: أنت كاثوليكي لأنك تذهب إلى الكنيسة.
٣	١٠-١٢ عامًا	الأطفال بهذه المرحلة يتحدثون عن الدليل على عضوية الجماعة الدينية في شكل المعتقدات والأفعال، بهذه الطريقة أصبح فهمهم أكثر تجردا. وفهم الأطفال بهذه المرحلة أن تسمية الدين أو الانتماء لدين كانت تتصف بالمعتقدات المشتركة، كما فهموا تعدد عضوية الجماعات. وعند هذه المرحلة يبدأ مفهوم مجرد للدين يضم المعتقدات والإيمان والعقيدة والاقتناع في الظهور.

في دراسة إلكند (Elkind, 1970) عُبر عن العلاقة بين الدين والنمو والتطــور المعرفى بوضوح كامل بالقول بأن الدين بيسر ويسهل أربع حاجــات معرفيـــة هـــى: الحاجة للثبات أو الدوام، (Conservation) التى يحققها الدين مــن حيــث إن المعتقــد الدينى يقدم تفسيرا لما بعد الحياة وللموت. والحاجة للتعبيــر (Representation) التـــى ييسرها الدين من حيث إن قبول وجود "اللـــه" قد تحقق، لذلك فالأطفال سوف يبحثــون لتعبير "عنه"، الذى يعتبر نتيجة جانبية لبحث الأطفال عن التصوير أو التعبيــر بــشكل عام. ويقدم الدين هذا التصوير نتيجة لتدريس النصوص المنزّلة. أما الحاجة للعلاقـــات فتتحقق عن طريق محاولة الأطفال أن يربطوا أنفسهم مع اللـــه بنفس الطريقـــة التـــى يحاولون بها فهم العلاقات فى الدوائر الأخرى غير الدينية مثل: أ + ب = ج، ويقتـــرح أن تتحقق هذه الحاجة عن طريق العبادة والصلاة. وأخيرًا فـــإن الحاجـــة للفهـــم عنـــد المراهقين يتم تحقيقها عن طريق علم اللاهوت (Theology). بهذه الطريقـــة يمكـــن أن نرى أن إلكند قد افترض وجود تقارب وثيق بين قدرات الحاجـــات المعرفيـــة الأربـــع والعناصر الكبرى للدين المؤسسى (Institutionalized)، الذى يتطور فى تـــوازٍ مـــع النمو والتطور المعرفيين. واقترح إلكند فى عام ١٩٧٠ (Elkind , 1970) أن فهم الطفل لدوام الشيء يتفاعل مع اكتشافه بأنه هو والآخرين سوف يموتون حتما. هذا الـــصراع بين الرغبة فى الدوام وحتمية الموت تؤثر تأثيرا هائلا عند المراهقة، ويـــتم التوصـــل لحل لهذا الصراع بواسطة الدين عن طريق تدريس "مفهوم اللـــه". وقد بـــين إلكنـــد أن التشبيهات والاستعارات والتجريدات الموجودة بشكل عام فى الدين يكون من الـــصعب على الأطفال الصغار فهمها، وأنهم يتفـــاعلون مـــع الخبـــرة والقـــدرات المعرفيـــة. لذلك فهناك تفسير ممكن للفهم الدينى هو أنه يتطور مع العمر وفى مراحل.

وقد درس لونج وإلكند وســـبايكس (Long , Elkind and Spikes, 1967) تطور مفهوم الصلاة. وتم إجراء مقابلات مع عينة مـــن (١٦٠) طفـــلاً تتـــراوح

أعمارهم بين ٥ و ١٢ عامًا. وتكونت المقابلة من ستة أسئلة مفتوحة النهايات مثل: "ما هى الصلاة؟"، وأربع جمل غير كاملة مثل: فى المعتاد أصلى عندما.........". وقد اقترحت ثلاث مراحل هى:

المرحلة (١): كان الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و ٧ سنوات غير قادرين فى الغالب على فهم الأسئلة، وأعطوا استجابات عامة وغير متمايزة. وقد افترض أن هذا يعكس الغياب الكامل لفهم الصلاة، إلا أنه يمكن اقتراح أن الأطفال بهذه المرحلة ببساطة لم يفهموا الأسئلة وأن استخدام منهجية مختلفة يمكن أن يحسن "مرحلة فهمهم". **فى المرحلة (٢)**: كان الأطفال عند الأعمار من (٧-٩) سنوات ويتصفون بفهم واضح متمايز وعيانى ملموس للصلاة، وبكون الهدف من الصلاة من وجهة نظرهم كان محدودا، على سبيل المثال المطالبة بلعبة جديدة. **أما المرحلة الثالثة والأخيرة** من عمر ٩ سنوات وما بعدها فقد اتصفت ببدايات تصور مجرد للصلاة. وقد افترض أن كلاً من هذه المراحل توازى مرحلة من مراحل النمو والتطور المعرفيين: المرحلة ١ تعتبر مميزة للأطفال بمرحلة ما قبل العمليات، والمرحلة ٢ تقابل مرحلة العمليات العيانية، والمرحلة ٣ مرحلة التفكير عند مستوى العمليات الشكلية.

وقد وضع فولر ١٩٨١، (Fowler, 1981) نظرية لنمو وتطور المفاهيم الدينية من ست مراحل، تصف كيف يتطور فهم الفرد للعقيدة من كونه يبنى على مفاهيم معرَّفة تعريفات ضيقة إلى مفاهيم شديدة التعقيد ومتعددة الأوجه. وقد ربط فولر هذا مع أعمال إركسون (١٩٦٨) وبياجيه (١٩٦٩) وتعتبر أعمال إركسون أن تطور الفهم الدينى هو نتيجة هامشية لنضج الكائن المحدد مسبقا وغير المتغير، وهو النضج الذى يقدم الخلفية ويعد لاكتساب المعرفة والفهم الاجتماعيين.

من الضرورى ملاحظة أن فولر قد استخدم مصطلح "الدين، Religion" للإشارة إلى فلسفة حياة لها ارتباطات واضحة وصريحة مع الجماعة الدينية وليست مطلبا ضروريًا فى تطور الإيمان (Faith).

وتعرض مراحل فولر (١٩٨١) فى الجدول (٧ - ٣).

الجدول (٧ – ٣)

مراحل فولر (١٩٨١) لنمو وتطور المفاهيم الدينية فى الطفولة

المرحلة	الوصف
الإيمان الحدسى الإسقاطى (Intuitive Projective Faith)	تعتمد المعتقدات فى هذه المرحلة على نظرة إلى "اللـــه" تتصف بالقدرة الخارقة على عمــل كــل شىء والسحر، مع رؤية الظواهر الطبيعية مثــل البرق وشروق الشمس كعقاب أو إثابة من اللـــه.
الإيمان الروحانى – الحرفى (Mythic – Literal Faith)	هذه المرحلة عامة فى الطفولة ويــسود الإيمـــان القبول الحرفى بمذاهب الـــدين وتمـــسك دقيـــق بالرموز العيانية الملموسة المستخدمة فى الـــدين مثل الصليب. يلتزم بالقواعد وينظر لها على أنها تؤدى إلى إثابات من اللـــه. ويمكن ربط هذا مع الدراسات والبحوث والنظريات الخاصة بـــالنمو والتطور الخلقى (Kolberg, Levine and Hewer, 1983) التى بينت أن الأطفال يستخدمون القواعد على أنها ثابتة غير قابلة للنقاش وغير متغيـــرة، وإطاعتها للحصول على إثابات وتجنب العقاب.

تابع الجدول (٧ – ٣)

مراحل فولر (١٩٨١) لنمو وتطور المفاهيم الدينية فى الطفولة

المرحلة	الوصف
الإيمان الروحانى – الحرفى **(Mythic – Literal Faith)**	هذه المرحلة عامة فى الطفولة ويسود الإيمان القبول الحرفى بمذاهب الدين وتمسك دقيق بالرموز العيانية الملموسة المستخدمة فى الدين مثل الصليب. يلتـــزم بالقواعد وينظر لها على أنها تؤدى إلى إثابات مـــن اللـــه. ويمكن ربط هذا مع الدراســـات والبحـــوث والنظريات الخاصـــة بـــالنمو والتطـــور الخلقيـــين **(Kolberg, Levine and Hewer, 1983)** التى بينت أن الأطفال يستخدمون القواعد على أنها ثابتة غيـــر قابلة للنقاش وغير متغيرة، وإطاعتها للحصول على إثابات وتجنب العقاب.
الإيمان البنائى – التقليدى **Synthetic – conventional Faith**	يقدم الإيمان بناءً اجتماعيا يمكن بواسطته التعامل مع تعقيدات الحياة. مرة أخرى تفسر القواعـــد الدينيـــة بجمود، ويتوقع أن يلتزم أعضاء الجماعـــة الدينيـــة بجميع هذه القواعد.
الإيمان التفردى – التأملي – **Individuating – Reflective Faith**	هذه المرحلة مرحلة عامة خلال المراهقـــة المتـــأخرة حيث يقع صراع بين الولاء للمجتمع الدينى والاحتياج للتفرد والفردية. ويتطلب إنهاء هـــذه المرحلـــة قيـــام المراهقين بجعـــل دينـــه مشخـــصا **(Personalized)** ومعرفة مسئولياتهم الشخصية نحو عقيدتهم.

تابع الجدول (٧ – ٣)

مراحل فولر (١٩٨١) لنمو وتطور المفاهيم الدينية فى الطفولة

المرحلة	الوصف
الإيمان المتناقض – التأملي Paradoxical – Reflective Faith	يعرف الأفراد ويقدرون تكامل وصدق الأديان الأخرى.
تصميم الإيمان وجعله كونيا، Universaling Faith	لا يحقق هذه المرحلة ويبلغها إلا عدد قليل من الناس. والأشخاص فى هذه المرحلة يكونون قادرين على العيش فى تناغم وانسجام مع جميع الناس.

وقد انتقد بريمان ودافيس وسيمونز فى ١٩٨١ (Berryman , Davis and Simmons, 1981) فولر لقيامه بالربط بين المدخلين اللذين قدمهما بياجيه وإركسون، وذلك لأنه من المستحيل وجودهما معا (Not Truly Compatible) وذلك لكون إركسون قد قدم تفسيرا خطيا (Linear) للنمو والتطور بينما مدخل بياجيه مدخل هرمى (Hierachial) بطبيعته. بالإضافة إلى ذلك فقد تم التوصل لمراحل فولر اعتمادا على عينات صغيرة الحجم، حيث كانت أغلب عينات البالغين من الكليات الجامعية والطلاب.

(Jardine and Viljoen, 1992).

ومن بين الانتقادات المهمة والكبيرة التى وجهت للعمل فى هذا المجال، هو النقد الذى وجهه للعينات المحدودة من الأطفال التى استخدمت فيها، وتركيز

البحوث على الأطفال اليهود والمسيحيين من مختلف الأوساط. بهذه الطريقة يمكن ملاحظة أن الأطفال من الجماعات الدينية الأخرى، على سبيل المثال، المسلمون وأطفال الهند قد تم تجاهلهم إلى حد بعيد فى البحوث. وقد اقترح أن يرجع هذا لكون الباحثين مؤمنين ملتزمين، مما أدى إلى إهمال الديانات الأخرى فى دراساتهم.

(Tumham and Scacey, 1991).

كما يمكن كذلك افتراض أنه فى الوقت الذين أجرى فيه كثير من الدراسات والأبحاث الإمبريقية فى هذا المجال، لم تكن جماعات الأقليات يسهل الوصول لها. والاستثناء الوحيد على ذلك هو الدراسات المهمة التى قامت بها تكريتى وآخرون، ٢٠٠٦ **(Takriti, et al., 2006)**.

وقد تم عقد مقابلات مع أطفال مسلمين من آسيا ومسلمين عرب ممن تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١١ عامًا، ودارت المقابلات حول معتقداتهم الدينية وتقديرهم للجماعات العرقية الخاصة بهم وبالآخرين. وقد تعرف جميع الأطفال على أنفسهم تعرفا صحيحا أى على أنهم أعضاء للجماعة الدينية، وعبروا عن اتجاهات إيجابية نحو جماعتهم الدينية. لكن هذه المقابلات كانت بدائية **(Crued)** من حيث إن الأطفال كانوا يدركون بؤرة أو محور المقابلة، وقد يكون هذا أحد أسباب بروز الدين بالنسبة للأطفال (دراسة الحالة(١)).

دراسة الحالة (١): المبررات التى قدمها الأطفال لعضوية الجماعة الدينية والإيمان بالله

أنا مسيحى لأنى أحب الإنجيل نوعا ما، وذلك لأنه لا يبدو أن به قصصًا يصعب تصديقها. لقد ولدت لوالد ووالدة مسيحيين وأغلب أسرتى وأصدقائى مسيحيون. أنا أعرف أن جميعهم يذهبون إلى

الكنيسة ولديهم مدرسة أحد بعد ذلك. وقد قررت أنى أرغب فى الذهاب إلى مدرسة الأحد، لأنه يبدو أن بها أشياء مبهجة (Fun). وأنا أحب الحفلات والأشياء المشابهة.

أعتقد أنه شىء مبهج أن تكون عند الناس حفلات الكريسماس ولكنهم حقا لا يدركون ما وراءها. "اللـه" عظيم وأنا أؤمن به، وجميع هذه الأسباب هى السبب فى كونى مسيحيًا (ذكرًا مسيحيًا عمره ١١ عامًا).

ويمكننى أن أخبرك أن بعض الآلهة يمكنهما عمل أشياء أكثر من البعض الآخر. لدى العديد من الآلهة. والمفضل لدىّ هو هذا الفيل الصغير، والفيل الذى أحبه أكثر من أى شىء آخر. لديه (٦) أياد رأس فيل ورجلان. وفى إحدى المرات كانت عندهم حرب على هذه الآلهة (Paddle Goods) وأنا أؤمن بهذا. (أنثى هندو وعمرها ٦ سنوات).

Source: Examples from Takriti et al., 2006

وفى دراسة لتكريتى (Takriti, 2002) طلب من الأطفال المسيحيين والمسلمين والهنود الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١١ عامًا أن يقدروا (Rate) هويتهم الدينية والهويات الاجتماعية الأخرى مثل العمر والعنصر (Race) والنوع فى سياق غير محدد (Noncued)، وقد وجدت تكريتى أن الدين أصبح أكثر أهمية مع زيادة العمر فى هذا السياق النسبى. وبشكل عام قدر الأطفال المسلمون الهوية الدينية أكثر من المجموعات الأخرى، مع قيام الغالبية العظمى من الأطفال المسلمين بتقدير الهوية الدينية على أنها أكثر الهويات الاجتماعية أهمية.

باختصار، فإن الصعيد الأعظم من الباحثين الذين قاموا بدراسة الدين فى مرحلة الطفولة قد ساروا وراء عمل جولدمان (١٩٦٤) وإلكند (١٩٧٠) (Goldman, 1964, and Elkind , 1970)، وعرفوها على أنها تتصف بمستويات مختلفة من التفكير المنطقى. (Francis, 1979)، ويفترض صدق مراحل بياجيه، كما تعامل المراحل على أنها معيارية (Normative). (McGray, 1983)

لذلك فالنتائج التى تم التوصل لها فى الصعيد الأعظم من الدراسات قد حللت (تم تحليلها) بتطبيق محكات المرحلة على استجابات الأفراد على المعضلات من نموذج بياجيه، (Piagetian – Style Dilemma) التى صممت على غرار تصميم جولدمان (Slee, 1986) بهذه الطريقة فإن اهتمام البحوث بالفهم الدينى قد ساده وسيطر عليه اختبار وجود التفكير الدينى وطبيعته، معبرا عنه فى شكل المراحل بنموذج بياجيه. وقد بين الصعيد الأعظم من النتائج أن التفكير الدينى لكونه محددًا بنمو الأبنية والتراكيب المعرفية التى تتطور من أبنية حدسية غير متمايزة إلى التفكير الذى يربطه الواقع الملموس، وأخيرا إلى التفكير المنطقى القابل للانعكاس. وقد تحركت البحوث والدراسات الأحدث بعيدا عن هذا إلى تصور للدين كجزء من هوية الطفل. (Takriti, 2002), (Takriti et al., 2006).

٧-٦ النظريات الاجتماعية السيكولوجية

وبعد معرفة أن الأطفال من الجماعات الدينية المختلفة يبدو أنهم يفهمون ويقيمون جماعتهم الدينية بطرق مختلفة، من المحتمل أن تكون التفسيرات المعتمدة على أعمال ونظريات بياجيه حول الهوية الدينية والإثنية لا تقدم تفسيرا أو عرضا كافيا لنمو الطفل فى هذا المجال. ويمكننا أن نرى أنه لكى تتطور وتتقدم البحوث فى مجال نمو وتطور الهوية عند الطفل، يكون من الضرورى الاستفادة من

النظريات التى تبحث فى آثار التنشئة الاجتماعية، وهناك مدخلان نظريان أساسيان يمكن أن يطبقا على البحوث فى هذا المجال، نظرية الهوية الاجتماعية.

(Social Idntity Theory) (SIT) (Tajfel, 1979).

ونظريــة تــصنيف الــذات **(Self - Categorization Theory) (SCT)**

(Oakes, Haslam and Turner, 1994 ; Turner Hogg , Oakes et al, 1987).

وطبقًا لهذه المداخل، فإن الأفراد بوصفهم أمرًا واقعًا **(defacto)** يكونون أعضاء فى عدة جماعات اجتماعية (على سبيل المثال إثنية ودينية وعلى أساس النوع يتوحــدون ذاتيا أو شخصيا مع ويصنفون أنفسهم بوصفهم أعضاء فى بعض هذه الجماعات).

٧-٦-١ نظرية الهوية الاجتماعية

فى إطار نظرية الهوية الاجتماعية فإن عملية تصنيف الذات هذه تــساعد الفرد على بناء وتحقيــق فهــم للعــالم الاجتمــاعى، وتقــدم نظامــا للتوجهــات **(Orientations)** لفهم المرجع الذاتى وتعريف موقــف الــشخص ومكانتــه فــى المجتمع. وتبسط عملية التصنيف فى العالم الاجتماعى عن طريق تجميــع وتقويــة أوجه الشبه داخل الجماعة والاختلافات بين الجماعات: ويطلق على هــذا "فــرض التقوية: **Accentuation Hypothesis**"، و عملية تصنيف الذات هى التــى تــساعد الفرد على التحديد لأى جماعة أو جماعات ينتمي **(In-group)** وتلك الجماعات التى لا ينتمى لها **(out-groups)** فى أى سياق يوجد فيه. وبهذا فهى تتضمن عمليــات الإدراك والتصنيف. وتعرف الهوية الاجتماعية على أنها: **"ذلك الجزء من مفهوم الــذات عنــد الفرد الذى تنتج عن معرفته بعضويته لجماعة أو جماعات اجتماعية مع القيمــة والدلالة الانفعالية المرتبطة بتلك العضوية". (Tajfel, 1979 , p. 52).**

تطرح نظرية (SIT) الدافعية لتقييم الذات إيجابيا، وبذلك فإنه من حيث إن عضوية الجماعة مهمة ومعنوية لتعريف الذات، وسوف يقيم من هم بداخل الجماعة إيجابًا. وتعتمد القيمة التى تمنح لعضوية أى جماعة على المقارنة مع الجماعات الاجتماعية الأخرى. وبذلك يمكن لفرص التقوية أن يعتبر أو ينظر له على أنه ناتج معرفى هامشى للدافعية لتحقيق والمحافظة على تقدير إيجابى للذات، لكن التفضيل داخل الجماعة ليس نتيجة أوتوماتيكية للحد الأدنى من التصنيف الاجتماعى، ولكنه ينظر له بوصفه وظيفة لما يلى:

- درجة التوحد مع من هم بداخل الجماعة **(In-group)**.
- بروز واتضاح التصنيف.
- أهمية ودلالة البعد المقارن لهوية داخل الجماعة.
- الدرجة التى يمكن بها مقارنة الجماعات فيما يتعلق ببعد محدد.
- الوضع داخل الجماعة وطبيعة الفروق المدركة بين الجماعات.

يترتب على ذلك، أنه إذا كان عضو من خارج الجماعة سينظر له على أنه متفوق على الجماعة فيما يتعلق ببعد مهم وبارز، إذن يكون تفضيل من هم خارج الجماعة يمكن أن يكون حدوثه متوقعًا. هكذا تفترض نظرية (SIT) أن احتمالات أن ينتج عن العلاقات داخل الجماعة تحيز فإنه لا يحدد بواسطة عملية التصنيف وحدها. وتضع عملية التصنيف السلوك فى سياق يعتمد على الجماعة، وبذلك فإن احتمالات حدوث التحيز تعتمد على العلاقة المحددة داخل الجماعة.

٧-٦-٢ نظرية تصنيف الذات

يمكن النظر لنظرية تصنيف الذات **(Oakes et al., 1994, Turner et al., 1987)** على أنها امتداد لنظرية (SIT). ونظرية (SIT) لا تناقش أثر السياق على تصنيف الذات، بينما تنظر نظرية (SIT) للتصنيف على أنه عملية ديناميكية تعتمد إلى

درجة هائلة على السياق. فأى تصنيف تحدده علاقات المقارنة أو المواءمة داخل أى سياق محدد، وهى ما يطلق عليها "مبدأ التغير أو (Meta - Contrast) التحول المتناقض أو المتباين". ويطرح هذا أن مجموعة من البنود ستزيد احتمالات تصنيفها معا لدرجة تكون معها الفروق داخل هذه المجموعة أقل من الفروق عند مقارنتها مع مجموعات أخرى. على سبيل المثال، سيزداد احتمال تصنيف مجموعة من الفواكه بدلا من تصنيفها على سبيل المثال ككمثرى وخوخ، إذا ما رؤيت مع خضراوات بدلا من رؤيتها مع فواكه أخرى. كما أن الملاءمة المعيارية (Normative) تؤثر كذلك على الإدراك. ويشير مصطلح الملاءمة المعيارية (NF) لمحتوى المضاهاه بين تحديد الفئة والحالات التى تمثل. على سبيل المثال يجب أن يكون الانجليز أكثر شبها لبعضهم بعضًا عن المقابلين لهم من الفرنسيين (Comparative Fit) كما يجب أن يختلفوا عن بعضهم البعض على الأبعاد المتوقعة. على سبيل المثال، يجب أن يشجع الفرنسيون فريق الرجبى الفرنسى، وأن يشجع الإنجليز فريق الرجبى الإنجليزى (المواءمة المعيارية: Normative Fit). بهذه الطريقة فإن الجماعات التى تكونت على الفروق بين الجماعات (Inter - group) بطريقة تهدف إلى ضمان أن الفروق بين الجماعات تزيد على تلك التى توجد بداخلها. والتنشيط الاختيارى أو قوة ونشاط (Salience) الفئات الاجتماعية يحدده الإمكانية النسبية للحصول على فئة ودافعية المدرك لاستخدام الفئة الملائمة. (كل من المواءمة المعيارية والمقارنة: Both Normative and Comparative) وإمكانية الدخول (accessibility) هى نتاج للخبرات الماضية والتوقعات والأهداف الراهنة والمهام والمساعى، بما يضمن ربط التصنيف بالظروف المتغيرة والأهداف والسياقات. وتضمن المواءمة (Fit) أن الفئات لا تطبق على الرغم من الدليل المتناقض. (Haslam , Oakes, Turner and McGarty, 1995).

وتفترض نظرية تصنيف الذات (SCT) أن التصنيفات الاجتماعية تعتمد اعتمادا هائلا على السياق مع احتمال تصنيف فرد ما، وعلى أساس وظيفته فى

مناسبة أخرى بدون تغير حقيقى فى موقعه أو مكانته. وطبقا لهذه النظرية فإنه يمكن للتغيرات فى السياق المقارن أن تؤدى إلى تغيرات فى العلاقات داخل المجموعة (Inter-group) والبناء داخل الفئة (Intra- Categroy structure). وتعتمد المستويات المختلفة من الهوية إلى حد بعيد على بعضها بعضًا مع كون الهوية الاجتماعية تعتمد على توفر مجموعة من الجماعات التى يمكن تصنيف الذات بالمقارنة معها، بينما تعتمد الهوية الذاتية (الشخصية) على الفروق الفردية.

وتزداد احتمالات التصنيف الاجتماعى مع زيادة الفروق داخل الجماعة وانخفاض الفروق بين الجماعات. ويلعب مبدأ التقوية (Accentuation) أو التضخيم دورا فى تضخيم الفروق داخل الجماعة والتشابه بين الجماعات التى ترتبط مع سمات المقارنة البارزة.

٧-٦-٣ التصنيف الاجتماعى، العلاقات داخل الجماعة وخارج الجماعة

التنميط (Stereotyping) والتحيز هما نتائج الإدراك الاجتماعى للفئات أو الإدراك الاجتماعى الفئوى: (Social Categorical Perception)، أى نتائج التصنيف عند مستوى الجماعة، وتصبح الفئات بارزة عن طريق تفاعل بين إمكانية الدخول (accessibility) والمواءمة (Fit) سواء المعيارية أو المقارنة أى التناقض الواضح الميتاكونتراست (Metacontrast). وعندما تصبح فئة بارزة ينتج عن ذلك إلغاء فردية أعضاء الجماعة (depersonalization) مما يؤدى إلى التمثيل (Representation) عند مستوى داخل الجماعة بدلا من مستوى بين الأشخاص. ونظرا لأن المواءمة ترتبط بالواقع فإن التنميط يختلف باختلاف السياق الاجتماعى، فيما يتعلق بالمجتمع والسياق المقارن. ويكون لعملية التضخيم أثر فى جعل الفروق داخل الجماعة عند الحد الأدنى، ومن ثم ينظر لأعضاء الجماعة على أنهم

متجانسون. لكن يحدث فى كثير من الأحيان أن يدرك الأعضاء خـــارج الجماعـــة على أنهم أكثر تجانسا عن الأعضاء داخل الجماعة. على سبيل المثال قـــام مـــولن وهـــوفى ١٩٨٩ (Mullen and Hu, 1989) بتحليـــل مـــن نـــوع ميتاأنالـــسز (Metaanalysis) للدراسات التى كشفت عن التجانس خارج الجماعة، واستنتاج بأنه كـــان دالا وإن كـــان منخفـــضا. واقتـــرح لينفيـــل وســـالوفى وفـــشر (١٩٨١) (Linville Salovy and Fisher, 1986) أن أثر التجانس داخل الجماعة يحدث نتيجة لكون الفرد لديه معرفة أكبر بالأعضاء داخل الجماعة، مما يؤدى إلى توفر معرفة قائمة على المثل (exempler) لا داخل المجموعة وإدراك أكبر لتجـــانس خـــارج المجموعة. وقد مد جد وبارك، ١٩٨٨ (Judd and Park, 1988) هـــذه النظريـــة ووسعاها بنموذج التخزين المـــزدوج (Dual - Storage Model)، مفترضـــين أن الأفراد يحتفظون بمعلومات عامة أو ملخصات حول المجموعات التى يمكن عندئذ مدها وتوسيعها بواسطة المعلومات الخاصة بالمثل. وسيرًا وراء هذا فإن التجـــانس الأكبر خارج الجماعة يمكن أن نتوقعه فى شكل تجريـــدات واستخلاصـــات أكثـــر تغيرا وتنوعا تخزن فى الجماعات التى تستبدل عندئذ باختلاف داخـــل الجماعـــة. ويمكن أن ينظر لأثر التجانس على أنه نتيجة لثلاثة عوامل هى:

- انعدام الاتصال مع من هم خارج الجماعة. (Park and Rothbart, 1982).
- إدراك أكبر للجماعات الفرعية داخل الجماعة. (Judd and Park, 1988).
- دافعية للتعبير عن داخل الجماعة بدقة أكثر. (Judd and Park , 1988).

وتتوقع نظرية الهوية الاجتماعية (SIT) التوازن فى الأحكام الخاصة بداخل الجماعة وخارج الجماعات (Tajfel, 1979) بينما تتوقع نظرية التصنيف الاجتماعى (SCT) أن التشابه المدرك يحدث لدرجة تصنيف أعضاء الجماعة بوصفهم أعضاء لجماعة يزداد بداخلها التشابه. وسوف يدرك أعضاء الجماعة باعتبـــارهم متغيـــرًا

لدرجة أنهم يصنفون عند مستوى أدنى، فيما يتعلق بفئات فردية شخصية تضخم وتقوى الفروق بينها. بهذه الطريقة فإن النظرية تتنبأ بالتوازن بين التجانس داخل الجماعات وخارج الجماعة من حيث أن كلتا المجموعتين تقيم وتقدر فى سياق واضح وصريح داخل الجماعة. ويمكن أن نتوقع أن ظهور النتائج الفجة الخاصة بزيادة التجانس خارج الجماعة يرجع لعدم توازن فى السياقات التى تم فيها تقييم داخل المجموعة، وخارج المجموعة مع الحكم على داخل المجموعة على مستوى أعلى من العلاقات الشخصية، (Atamore Interpersonal Level) (SCT).

وقد طبقت كل من نظرية (SCT) و (SIT) على الجماعات الدينية. وفى دراسة المسلمين (جماعة أغلبية) والهندوس (جماعة أقلية) فى بنجلاديش توصل إسلام وهيوستن، ١٩٩٣ (Islam and Hewstone, 1993) إلى دعم وتأييد للنظريات مع كلتا الجماعتين حيث كشفت النتائج عن تأييد ودعم أكثر لداخل الجماعة عندما طلب منهم تقدير المجموعتين. لكن المسلمين فقط هم الذين كشفوا عن ظلم أو تشويه لمن هم خارج الجماعة.

وتبين البحوث أن الأطفال قادرون على فهم الفروق بين أوضاع الجماعات. (Vaughan, Tajfel and Williams, 1981)، وقد قام فوفوجان فى ١٩٨٧ (Vaughan, 1987) نتيجة لدمج نتائج الدراسات مع (SIT) و(SCT) بتقديم تفسير للتفضيل الظاهرى لخارج الجماعة الذى كشف عنه أطفال الأقليات. وعندما يقارن أطفال جماعات الأقليات بين الأعضاء بداخل جماعتهم مع الأعضاء خارج الجماعة مع المعنيين، يمكن للمقارنة أن تؤدى إلى إدراك من هم داخل الجماعة على أنهم أقل (Inferior). وسوف يؤدى هذا إلى خفض تقدير الذات وقد يعبر الطفل عن تفضيل لمن هم خارج الجماعة.

وقد طبقت تكريتى فى ٢٠٠٢ (Takriti, 2002) كلاً من نظرية (SCT) ,(SIT) على الهوية الدينية لأطفال مسلمين ومسيحيين ممن تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١١ عامًا وطلب من الأطفال أن يقدروا أو يقيِّموا جماعتهم الدينية وجماعة دينية أخرى على أساس الإيجابية (أى مدى حبهم للجماعة) وعدم التجانس (تقدير مدى تشابه أعضاء الجماعة مع بعضهم البعض). وتمشيا مع النظريات الاجتماعية السيكولوجية، قدر الأطفال جماعتهم على أنها أكثر اختلافا أو أقل تجانسا عن من هم خارج الجماعة. كما رأى جميع الأطفال جماعتهم من منظور أكثر إيجابية. ولم تكشف هذه الدراسة عن أية أدلة على ميل الأطفال المسلمين لظلم واحتقار من هم خارج الجماعة. هذا الميل لاحتقار وظلم من هم خارج الجماعة قد وجد فى دراسة كيفية مبكرة لتكريتى ورفاقها (Takriti, et al., 2006) حيث انشغل الأطفال المسيحيون والهندوس فى تشويه وظلم من هم خارج الجماعة بدرجة تفوق كثيرا الأطفال المسلمين. وقد قدمت أمثلة توضيحية لما ذكره الأطفال حول الجماعات الدينية الأخرى فى دراسة الحالة (٢) التى ستعرض فيما بعد.

وقد تم التوصل لرابطة بين تقدير الذات والهوية الدينية. (Takriti, 2005) وقد اتصف الأطفال المسلمون بشكل خاص، وهم من نظروا لجماعتهم نظرة أكثر إيجابية عن الأطفال المسيحيين والهندوس، بدرجة أعلى من تقدير الذات عن كل من المجموعتين الأخريين. وقد تنبأت نظرية (SIT) بأن الدافع للرؤية الإيجابية لمن هم داخل الجماعة يخدم تقدير الذات. ويبدو أن هذه هى الحال وبشكل خاص بالنسبة للأطفال المسلمين.

دراسة الحالة (٢) عبارات الأطفال حول الجماعات الدينية الأخرى.

ماذا يقول الأطفال عن أعضاء الجماعات الدينية الأخرى؟

آلهتهم الهندو مصنوعة من الصخور والطين يتم توصيلها معا ودهنها. وأحيانا انظر لها وأفكر وأعتقد أنى أتمنى أن أرى ربى (الله). يسعدك أن تستطيع أن ترى ربك، والهندو يمكنهم دائما تقديم الطعام لآلهتهم، ولكن إلهى يستطيع أن يحصل على الطعام بنفسه لأنه هو الذى يصنع جميع الطعام. والحق أنه لا يعجبنى على الإطلاق أن يقوموا بصنع تماثيل لآلهتهم وقد يستغرق منهم شهرا كاملا لعملها ثم يلقونها فى البحر. إنهم أغبياء عندما يعتقدون أن الآلهة تكون هكذا. (فتاة مسيحية عمرها ٧ سنوات).

جميع المسلمين إرهابيون ويحبون قذف الناس بالقنابل. ويقولون إنهم يفعلون هذا لأن إلههم يطلب منهم عمل ذلك. إلهى أفضل لأنه يؤمن بالسلام والحب (فتاة مسيحية عمرها ٧ أعوام).

أنا أحب جميع الديانات لأنى أعتقد أنه من المهم للناس أن يصبحوا اجتماعيين، وأن يتعلموا من بعضهم بعضًا، وأشياء مثل هذا، أنا أؤمن أن الجميع متشابهون ولا يوجد أحد مختلف تماما على الرغم من أنى ما زلت أؤمن بإلهى. وأنا لا أحكم على الناس على أساس أشكالهم أو دينهم (طفل مسلم عمره ١٠ سنوات). المسلمون لديهم إله اسمه "الله" وعليهم أن يصلوا خمس مرات يوميا. أنا أحبهم وأحب كثرة صلواتهم. (طفل هندو ذكر عمره ٩ سنوات).

٧-٧- ملخص واستنتاجات عامة

بشكل عام يبدو أن النظريات الاجتماعية السيكولوجية مفيدة فى تفسير الهوية الإثنية (العرقية). لكن هناك حاجة لمزيد من الدراسات والبحوث لتقدير ومعرفة ما إذا كانت هذه النظريات تفسر نمو وتطور الأطفال ودور العوامل

الاجتماعية والسياسية تفسيرا كاملا. على سبيل المثال، يمكن القول بأنه فى المملكة المتحدة ينظر للمسلمين بطريقة سلبية فى الموقف السياسى الحـــالى الـــذى أعقـــب الهجمات الإرهابية فى ١١ ســـبتمبر ٢٠٠١ و ٧ يوليـــو ٢٠٠٥ والحـــرب فـــى أفغانستان والعراق. وقد بين حصر الحوادث فى ليـــستر (Leiceter) أن المملكـــة المتحدة تمر بخبرة زيادة الخوف أو الرعـــب مـــن الإســـلام، (Islamic phobia) فى أعقاب الهجمات الارهابية. وقـــد بـــين شـــيردان (٢٠٠٦) (Sheridan, 2006) أن الهجمات الدينية على المسلمين فى ليسستر قد ارتفعت بعد ١١ سبتمبر، وضمت الأمثلة أطفالاً أسيء إليهم لفظيا وهم فى طريقهم للمدرسة، واتهم الركاب المسلمون بالأتوبيسات بكونهم من قاذفى القنابل. وفى بريطانيا بشكل عام أبلغت الشرطة عن أكثر من ٣٠٠ هجوم (assault) وجهت ضد المسلمين فى العام التالى على أحداث سبتمبر ٢٠٠١، (Fetzer and Super, 2005) وقـــد جمعـــت البيانـــات الخاصـــة بالعلاقات بين تقدير الذات عند الأطفال والهوية الدينية (فى الدراسات التـــى ســـبق ذكرها، Takriti, 2005)، فى عام ١٩٩٨ وقبل هجمات الإرهابيين. وقـــد كـــشفت البيانات التى جمعت فى (٢٠٠٦) عن انخفاض مستوى تقدير الذات عند الأطفـــال المسلمين. (Takriti and Takriti, 2007).

ونتيجة سلبية لهوية الجماعة (group Identity) هى التحيز ضد الجماعات الأخرى. وهناك العديد من النظريات حول التحيز (prejudice)، وإحدى التيمات أو الموضوعات الأساسية هو أننا لكى نكون متحيزين يجب أن يكـــون هنـــاك إدراك للفروق بين الجماعات. وكانت قضية إدراك الأطفال للفروق بين الجماعات ميـــدانا نشطا للبحوث لفترة زمنية، مع تركيز العمل على مجالات مثل الإثنيـــة (العرقيـــة) والعنصر والدين. لكن الصعيد الأعظم من العمل فى هذه المجالات قد اتخـــذ مـــن

النظرية المعرفية البنائية خلفيـــة، (The Cognitive – Constructivist Theory)، وبهذه الطريقة قدم "مدخلا عاما للمجال بأكمله حول فهم الأطفال".

(Adomain – General Approach to all of Children's Understanding).

ويفترض من هنا أن هذا المدخل غير ملائم لفهـــم الهويـــة الدينيـــة عنـــد الأطفال، وأنه يجب أخذ منظور اجتماعى – سيكولوجى ليسمح بالفروق الجماعيـــة **(Group)** باستثناء العدد القليل من الدراسات التى عرضت أعلاه، ركـــز الـــصعيد الأعظم من العمل الذى استخدم نظريتى **(SIT), (SCT)** على البالغين تاركا مجـــال فهم الأطفال ليدرس بالدرجة الأولى من منظور معرفى – نمائى. لذلك هناك فهـــم قليل لنمو وتطور الفهم الاجتماعى للأطفال من منظور اجتمـــاعى – نفـــسى. وإذا علمنا أن الأطفال من الديانات والجماعات الإثنية المختلفة يبـــدو أنهـــم يطـــورون فهمهم الاجتماعى بطرق مختلفة، فإن مدخلا اجتماعيا ســـيكولوجيا بدرجـــة أكبـــر يقترح هنا، كما أن البحوث الإضافية ستكون شديدة الفائدة.

قراءات إضافية

Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell.

Chryssochoou, X. (2004). Cultural diversity: Its social psychology. Oxford: Blackwell.

Nelson, T.D. (2006). *The psychology of prejudice*. London: Pearson.

المراجع

Aboud, F.E. (1977). Interest in ethnic information: A cross-cultural developmental study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 134–146.

Aboud, F.E. (1980). A test of ethnocentrism with young children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12, 195–209.

Aboud, F.E. (1981). Egocentrism, conformity and agreeing to disagree. *Developmental Psychology*, 17, 791–799.

Aboud, F.E. (1983). Social and cognitive bases of ethnic identity constancy. *The Journal of Genetic Psychology*, 145(2), 217–230.

Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. London: Blackwell.

Aboud, F.E. (1992). *The developmental psychology of racial prejudice*. Paper presented at Racism and Psychiatry seminar. Jewish General Hospital, Montreal, November 13.

Aboud, F.E. and Doyle, A.-B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 1–13.

Aboud, F.E. and Mitchell, F.G. (1977). Ethnic role-taking: The effects of preference and self-identification. *International Journal of Psychology*, 12, 1–17.

Aboud, F.E. and Skerry, S. (1983). The development of ethnic attitudes. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 15, 3–34.

Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., and Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.

Ali, Y. (1992). Muslim women and the politics of ethnicity and culture in Northen England. In G. Sahgal and N. Yuval-Davis (Eds), *Refusing holy orders: Women and fundamentalism in Britain* (pp. 17–89). London: Virago.

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Argyle, M. and Beit-Hallahmi, B. (1975). *The social psychology of religion*. London: Routledge and Kegan Paul.

Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., and Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Asher, S.R. and Allen, V.L. (1969). Racial preference and social comparison processes. *Journal of Social Issues*, 25, 157–167.

Barrett, M., Wilson, H., and Lyons, E. (1999). *Self-categorization theory and the development of national identity in English children*. Poster presented at the Biennial meeting of the Society of Research in Child Development. Alburquerque, New Mexico, 15–18 April.

Beit-Hallahmi, B. and Argyle, M. (1997). *The psychology of religious behaviour, belief and experience*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bennett, K., Heath, T., and Jeffries, R. (2007). Asylum statistics United Kingdom 2006. *Home Office Statistics Bulletin, 21st August 2007*.

Bennett, M., Dewberry, C., and Yeeles, C. (1991). A reassessment of the role of ethnicity in children's social perception. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(6), 969–982.

Berryman, J.W., Davies, R.E., and Simmons, H.C. (1981). Comments on the article by Eugene J. Mischey. *Character Potential*, 9(4), 186–191.

Bettencourt, A., Charlton, K., and Kernahan, C. (1997). Numerical representations of groups in co-operative settings: Social orientation effects on ingroup bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 630–659.

Bettencourt, B.A., Brewer, M.B., Croak, M.R., and Miller, N. (1992). Cooperation and the reduction of intergroup bias: The role of reward structure and social orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 301–309.

Braha, V. and Rutter, D.R. (1980). Friendship choice in a mixed-race primary school. *Educational Studies*, 6, 217–223.

Branch, C.W. and Newcombe, N. (1980). Racial attitude of Black preschoolers as related to parental civil rights activism. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 425–428.

Branch, C.W. and Newcombe, N. (1986). Racial attitude development among young Black children as a function of parental attitudes: A longitudinal and cross-sectional study. *Child Development*, 57(3), 712–721.

Brand, E.S., Ruiz, R.A., and Padilla, A.M. (1974). Ethnic identification and preference: A review. *Psychological Bulletin*, 81, 860–890.

Brewer, M.B. and Miller, N.E. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives in desegregation. In N.E. Miller and M.B. Brewer (Eds), *Groups in conflict: The psychology of desegregation* (pp. 112–167). New York: Academic Press.

Brown, G. and Johnson, S.P. (1971). The attribution of behaviour connotations to shaded and white figures by Caucasian children. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 306–312.

Brown, R. (1997). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.

Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745–778.

Brown, R.J., Maras, P., Masser, B., Vivian, J., and Hewstone, M. (2000). Life on the ocean wave: Testing some intergroup hypotheses in a naturalistic setting. Unpublished MS, University of Kent.

Brown, R.J., Vivian, J., and Hewstone, M. (1999). Changing attitudes through intergroup contact: The effects of membership salience. *European Journal of Social Psychology*, 29, 741–764.

Clark, A., Hovecar, D., and Dembo, M.H. (1980). The role of cognitive development in children's explanations and preferences for skin color. *Developmental Psychology*, 16, 332–339.

Clark, K.B. and Clark, M.P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In T.W. Newcomb and E.L. Hartley (Eds), *Readings in social psychology*. New York: Holt.

Corenblum, B. and Wilson, A.E. (1982). Ethnic preference and identification among Canadian Indian and White children: Replication and extension. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 14, 50–59.

Damon, W. and Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841–864.

Davey, A.G. (1983). *Learning to be prejudiced. Growing up in multi-ethnic Britain*. London: Edward Arnold.

Dovidio, J., Gaertner, S.L., and Validzic, A. (1998). Intergroup bias: Status differentiation and a common ingroup identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 109–120.

Doyle, A.-B. and Aboud, F.E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 4(2), 209–228.

Doyle, A.-B., Beaudet, J., and Aboud, F. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19(1), 3–18.

Elkind, D. (1961). The child's conception of his religious denomination I: The Jewish child. *Journal of Genetic Psychology*, 99, 209–225.

Elkind, D. (1962). The child's conception of his religious denomination II: The Catholic child. *Journal of Genetic Psychology*, 101, 185–193.

Elkind, D. (1963). The child's conception of his religious denomination III: The Protestant child. *Journal of Genetic Psychology*, 103, 291–304.

Elkind, D. (1964). Discrimination, seriation and numeration of size and dimensional differences in young children. *Journal of Genetic Psychology*, 104, 275–296.

Elkind, D. (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, 12, 35–42.

Elkind, D. (1971). The development of religious understanding in children and adolescents. In M.P. Strommen (Ed.), *Research on religious development*. (pp. 655–685). New York: Hawthorn Books.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Fetzer, J.S. and Soper, C.J. (2005). The roots of public attitudes state accommodation of European Muslims' religious practices before and after September 11th. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 44(2), 247–258.

Forliti, J. and Benson, P. (1986). Young adolescents: A national study. *Religious Education*, 81, 199–224.

Fowler, J.W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco, CA: Harper & Row.

Francis, L.J. (1979). Research and the development of religious thinking. *Educational Studies*, 5, 109–115.

Francis, L.J. (1987). The decline in attitudes towards religion among 8–15 year olds. *Educational Studies*, 13(2), 125–134.

Friedman, P. (1980). Racial preferences and identifications of White elementary schoolchildren. *Contemporary Educational Psychology*, 5, 256–265.

Furnham, A. and Stacey, B. (1991). *Young people's understanding of society*. London: Routledge and Kegan Paul.

Gaertner, S., Dovidio, J.F., Anastasio, P.A., Bachevan, B.A., and Rust, M.C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorisation and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4, 1–26.

Geertz, C. (1973). The interactive revolution: Primordial sentiments and civil politics in the new states. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

George, D.M. and Hoppe, R.A. (1979). Racial identification, preference and self concept. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10(1), 85–100.

Godin, A. (1968). Genetic development of the symbolic function: Meaning and limits of the work of R. Goldman. *Religious Education*, 63, 439–445.

Goldman, R.J. (1964). Researches in religious thinking. *Educational Research*, 6, 139–155.

Gonzalez, R. and Brown, R. (1999). *The role of categorisation, group status and group size in mediating inter-nation attitudes in the European Union*. Paper presented to BPS Social Psychology Section Conference, Lancaster, September.

Hallinan, M. and Teixeira, R. (1987). Opportunities and constraints: Black-White differences in the formation of interracial friendships. *Child Development*, 58, 1358–1371.

Harms, E. (1944). The development of religious experience in children. *American Journal of Sociology*, 50, 112–122.

Haslam, S.A., Oakes, P.J., Turner, J.C. and McGarty, C. (1995). Social categorisation and group homogeneity: Changes in perceived applicability of stereotype content as a function of comparative context and trait favourableness. *British Journal of Social Psychology*, 34, 139–160.

Hewstone, M. and Brown, R. (1986). *Contact and conflict in inter-group encounters*. Oxford: Blackwell.

Hoge, D.R. and Petrillo, G.H. (1978). Determinants of church participation and attitudes among high school youth. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 17, 359–379.

Hraba, J. and Grant, G. (1970). Black is beautiful: A re-examination of racial preference and identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 398–402.

Islam, M.R. and Hewstone, M. (1993). Intergroup attributions and affective consequences in majority and minority groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 936–950.

Jacobson, J. (1997). Religion and ethnicity: Dual and alternative sources of identity among young British Pakistanis. *Ethnic and Racial Studies*, 20(2), 238–256.

Jahoda, G., Thomson, S.S., and Bhatt, S. (1972). Ethnic identity and preferences among Asian immigrant children in Glasgow: A replicated study. *European Journal of Social Psychology*, 2, 19–32.

Jardine, M.M. and Viljoen, H.G. (1992). Fowler's theory of faith development: An evaluative discussion. *Religious Education*, 87(1), 77–85.

Johnson, J.E. (1961). An enquiry into some of the religious ideas of six year old children. Unpublished Dip. Ed. dissertation, University of Birmingham.

Judd, C.M. and Park, B. (1988). Out-group homogeneity: Judgements of variability at the individual and group levels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 778–788.

Judd, C.M., Ryan, C.S., and Park, B. (1991). Accuracy in the judgement of in-group and out-group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 366–379.

Katz, P.A. (1976). The acquisition of racial attitudes in children. In P.A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism* (pp. 136–177). New York: Pergamon.

Katz, P.A. and Zalk, S.R. (1974). Doll preferences: An index of racial attitudes? *Journal of Educational Psychology*, 66, 663–668

Katz, P.A., Sohn, M., and Zalk, S.R. (1975). Perceptual concomitants of racial attitudes in urban grade-school children. *Developmental Psychology*, 11(2), 135–144.

Kay, W.K., Francis, L.J., and Gibson, H.M. (1996). Attitude towards Christianity and the transition to formal operational thinking. *British Journal of Religious Education*, 19(1), 45–55

Kircher, M. and Furby, L. (1971). Racial preferences in young children. *Child Development*, 42, 2076–2078.

Kohlberg, L., Levive, C., and Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel: Karger.

Kutner, B. (1958). Patterns of mental functioning associated with prejudice in children. *Psychology Monographs*, 72, 7.

Linville, P.W., Salovey, P., and Fischer, G.W. (1986). Stereotyping and perceived distributions of social characteristics: An application to ingroup-outgroup perception. In J.F. Dovidio and S.L. Gaertner (Eds), *Prejudice, discrimination and racism* (pp. 165–208). New York and Orlando, FL: Academic Press.

Loewenthal, K.M. (1994). *Mental health and religion*. London: Chapman and Hall.

Long, D., Elkind, D., and Spilka, B. (1967). The child's construction of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 1, 101–109.

McGrady, A.G. (1983). Teaching the Bible: Research from a Piagetian perspective. *British Journal of Religious Education*, 5, 126–133.

McGuire, W.J. (1984). Search for the self: Going beyond self-esteem and the reactive self. In R.A. Zucker, J. Aronoff, and A.I. Rabin, (Eds), *Personality and the prediction of behaviour* (pp. 28–56). New York: Academic Press.

Matthews, H.F. (1966). *Revolution in religious education*. Washington, DC: Religious Education Press.

Milner, D. (1973). Racial identification and preference in Black British children. *European Journal of Social Psychology*, 3, 281–295.

Morland, J.K. and Hwang, C.H. (1981). Racial/ethnic identity of preschool children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12, 409–424.

Mullen, B. and Hu, L. (1989). Perceptions of ingroup and outgroup variability: A meta-analytic integration. *Basic and Applied Social Psychology*, 10, 233–252.

Nash, M. (1989). *The cauldron of ethnicity in the modern world*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Nesdale, D., Griffith, J., Durkin, K., and Maass, A. (2005). Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 623–637.

Newman, M.A., Liss, M.B., and Sherman, F. (1983). Ethnic awareness in children: Not a unitary concept. *Journal of Genetic Psychology*, 143, 103–112.

Nielson, J.S. (1984). Muslim immigration and settlement in Britain. *Research papers: Muslims in Europe. No. 21*. Birmingham: CSIC: Selly Oak Colleges.

Oakes, P.J., Haslam, S.A., and Turner, J.C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Basil Blackwell.

Office for National Statistics (ONS) (2000). *Labour force survey.* London: HMSO Publications.

Office for National Statistics (ONS) (2000). *Social trends.* London: HMSO Publications.

Park, B. and Rothbart, M. (1982). Perception of out-group homogeneity and levels of social categorisation: Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, **42**, 1051–1068.

Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, **49**, 65–85.

Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, **180**, 499–514.

Piaget, J. (1969). *The child's conception of the world.* Patterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.

Piaget, J. and Weil, A.M. (1951). The development in children of the idea of a homeland and of relations to other countries. *International Social Science Journal*, **3**, 561–578.

Potvin, R.H. and Lee, C.-F. (1982). Adolescent religion: A developmental approach. *Sociological Analysis*, **43**, 131–144.

Renninger, C.A. and Williams, J.E. (1966). Black-White color connotations and racial awareness in preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, **22**, 771–785.

Rosenberg, M. and Simmons, R.G. (1971). *Black and White in school: Trust, tension or tolerance?* Washington, DC: American Sociological Association.

Rotherham, M. and Phinney, J. (1987). Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialisation. In J. Phinney and M. Rotherham (Eds). *Children's ethnic socialisation: Pluralism and development.* Newbury Park, CA: Sage.

Ryan, M.K. and Buirski, P. (2001). Prejudice as a function of self-organization. *Psychoanalytic Psychology*, **18**(1), 21–36.

Schofield, J.W. (1978). An exploratory study of the Draw-A-Person as a measure of racial identity. *Perceptual and Motor Skills*, **46**, 311–321.

Semaj, L. (1980). The development of racial identification and preference: A cognitive approach. *Journal of Black Psychology*, **6**, 59–79.

Sheridan, L.P. (2006). Islamaphobia pre- and post-September 11th. *Journal of Interpersonal Violence*, **21**(3), 317–336.

Slee, N. (1986). Goldman yet again: An overview and critique of his contribution to research. *British Journal of Religious Education*, **8**, 84–93.

Stephan, W.G. and Rosenfield, D. (1979). Black self-rejection: Another look. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 708–716.

Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, **18**, 183–190.

Takriti, R. (2002). The development of religious identity in Christian, Hindu and Muslim children. Unpublished PhD thesis, University of Surrey.

Takriti, R. (2005). *The relationship between religiosity and self-esteem.* Poster presented at The World Psychiatric Association, Cairo, Egypt, September 2005.

Takriti, R. and Takriti, Y. (2007). The changing nature of self-esteem in Muslim children following the terror attacks of September 11th 2001 and July 7th 2005. Discussion Papers. Leeds: Leeds Metropolitan University.

Takriti, R., Barrett, M., and Buchanan-Barrow, E. (2006). Children's understanding of religion: Interviews with Arab-Muslim, Asian-Muslim, Christian and Hindu children aged 5–11 years. *Mental Health, Religion and Culture*, 9, 29–42.

Tamm, M.E. (1996). The meaning of God for children and adolescents: A phenomenographic study of drawings. *British Journal of Religious Education*, 19(1), 33–43.

Thouless, R.H. (1971). *An introduction to the psychology of religion*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turner, E.B., Turner, I.F., and Reid, A. (1980). Religious attitude in two types of urban secondary school: A decade of change. *Irish Journal of Education*, 14, 43–52.

Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., and Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorisation theory*. Oxford: Blackwell.

Vaughan, G.M. (1964). The development of ethnic attitudes in New Zealand school children. *Genetic Psychology Monographs*, 70, 135–175.

Vaughan, G.M. (1987). A social psychology model of ethnic identity development. In J.S. Phinney and M.J. Rotheram (Eds). *Children's ethnic socialization*. London: Sage.

Vaughan, G.M., Tajfel, H., and Williams, J.A. (1981). Bias in reward allocation in an intergroup and interpersonal context. *Social Psychology Quarterly*, 44, 37–42.

Verbit, M.F. (1970). The components and dimensions of religious behaviour: Toward a reconceptualisation of religiosity. In P.E. Hammond and B. Johnson. (Eds), *American mosaic* (pp. 108–158). New York: Random House.

Wallace, A.F.C. (1966). *Religion: An anthropological view*. New York: Random House.

Whitley, B.E., Schofield, J.W., and Snyder, H.N. (1984). Peer preferences in a desegregated school: A round robin analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 799–810.

Williams, J.E., Best, D.L., and Boswell, D.A. (1975a). The measurement of children's racial attitudes in the early school years. *Child Development*, 46, 494–500.

Williams, J.E., Best, D.L., Boswell, D.A., Mattson, L., and Graves, D. (1975b). Preschool racial attitude measurement II. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 37–38.

Zalk, S.R. and Katz, P.A. (1976). The Katz-Zalk projective prejudice test: A measure of racial attitudes in children. *Journal of Supplement Abstract Services. Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6, 37–38.

الفصل الثامن

الثقافة فى علم نفس النمو التطبيقى

بقلم: دابى نابوزوكا وجانيت إم إمبسون

٨-١ مقدمة

فى الفصول السابقة تم تقديمك وتعريفك بعدد من القضايات تتعلـق بـدور العوامل الثقافية فى النمو والتطور النفسين للأطفال وتوافقهم. بالإضافة إلى ذلـك، وضحت الفصول السابقة وبينت أن هناك عدة طرق يمكن عن طريقها تكـوين أو بناء الثقافة وكذلك تعريفها ودراستها. كما تم كذلك توضيح أثر الثقافة على مختلف مجالات نمو وتطور الطفل المعرفى واللغوى والاجتماعى الانفعالى، وفى مختلـف البيئات. بالإضافة إلى ذلـك تمـت مناقـشة أمثلـة مختلفـة لمقومـات الثقافـة (Constitutions) وأسسها: التقليدية والحديثة، الخلفية الإثنية (العرقية) والانتماءات والانتماء الدينى والوضع الاجتماعى، الاقتصادى. وتم التعرف على عدد من نتائج ومستتبعات مثل هذه العوامل الثقافية على الأداء الاجتماعى والمعرفى والمستتبعات العامة فى التوافق النفسى ونمو وتطور الهوية الثقافية والإثنية (العرقية). ويوضـح كل من هذه النتائج والمستتبعات أثر الثقافة على مجال محدد من مجـالات النمـو والتطور النفسى للأطفال.

وكما بينا فى الفصل الأول، فإن دراسة نمو وتطور الأطفال فـى الـسياق الثقافى قد زادت أهميتها فى العالم المعاصر لعدد من الأسباب. مـع العولمـة زاد الناس فى جميع أنحاء العالم من اتصالهم مع أعضاء الثقافات الأخرى، لـذلك فقـد زادت أهمية معرفة وفهم الفروق والاختلافات وأوجه الشبه بينهم بالنسبة للحكومات والوكالات والمنظمات الدولية والمهنيين ورجال الأعمال. وعلى نفس الدرجة مـن الأهمية الحاجة لفهم دلالة وأهمية ومعنوية الممارسات الثقافية للأشخاص المعنيـين وغيرهم الذين قد يتأثرون. وبداخل أى مجتمع اليوم هناك فى المعتاد عدة ثقافـات

وثقافات فرعية تبنى على أساس الدخل، الإثنية (العرقية) والـدين وغيرهـا. وقـد تستخدم جماعات الأقليات فى المجتمعات متعددة الثقافات ممارسات مختلفة لرعاية وتربية الطفل عن تلك التى تستخدم فى الجماعة السائدة، وقد تكون ملاءمـة تلـك الممارسات محل تساؤل من جانب أولئك الذين لا يعرفون هذه الثقافة. لذلك فمـن المهم لعلماء نفس النمو والممارسين أن يفهموا كلاً مـن الأسـباب وراء اخـتلاف الممارسات والنتائج والمستتبعات السيكولوجية التى ترتبط بها.

٨-١-١ نمو الأطفال فى السياق الثقافى وتطورهم

كما رأيت كذلك فى الفصول السابقة، قام علماء الـنفس والبـاحثون مـن العلوم الأخرى بدراسة ممارسات رعاية الطفل بوصفها ميكانزمًا لتنشئة الأطفـال وإعدادهم لحياة البالغين فى الثقافات المختلفة. وقد ركزت تلـك الدراسـات علـى "أنماط والدية" محددة (Parenting Styles)، والنتائج والمستتبعات السيكولوجية عند الأبناء، وكذلك على العوامـل البيئيـة والـسياقية كمحـددات لأهـداف الوالديـة وممارساتها. وقد تعرفت بعض الدراسات بشكل خـاص علـى العوامـل الإثنيـة (العرقية) والعوامـل الاجتماعيـة الأخـرى كمحـددات مهمـة لهـذه الأهـداف والممارسات. وقد ربطت هذه الممارسـات مـع بعـض النتـائج والمـستتبعات السيكولوجية، ومن بينها سمات الشخصية وأبعاد التوافق الانفعالى والسلوكى. وقـد انعكست اهتمامات أخرى فى المناقشات والجدل اللذين دارا حول أثر الثقافة المحدد على النمو والأداء اللغويين وكذلك على النمو المعرفى والاجتماعى.

تبين الأدلة البحثية بشكل عام تفاعلات عديـدة بـين النمـو الاجتمـاعى المعرفى للأطفال والسياق، وتدعم وتؤيد الرأى والحجة القائلة بأنه من المهم فحص أداء الأطفال بما فى ذلك عمليات التفكير ونموها وتطورها، وعلاقة ذلـك بالبيئـة

الاجتماعية والثقافية، والطرق التى تدعم بها هذه البيئات أنشطة الأطفال. واللغة فى هذا المقام هى أداة واحدة تدعم مثل هذه الأنشطة، وتحقق النقـل والاتـصال بـين الثقافة والنمو والتطور الاجتماعى والمعرفى. وقد أدت مثل هذه الاعتبـارات إلـى جعل قدر كبير من البحوث يركز على دراسة العلاقة بين اكتساب اللغات المختلفـة وجوانب وأبعاد الأداء المعرفى. وقد وضح هذا بشكل خاص فى حالة نمو وتطـور ثنائية وتعدد اللغات، وآثارها المحتملة على الأداء المعرفى وأبعاد التوافق النفـسى. وقد كشفت البحوث فى هذا المجال أن اللغة هى واحدة من الطرق التى يحقق بهـا الناس هويتهم الثقافية ويؤكدونها، وأن تعلم لغة ثانية يمكن أن يكون مؤشرا علـى عملية المثاقفة أو المغايرة لكن الهوية لها أبعاد عديدة ويمكن أن تضم كذلك أشـياء مثل الإثنية (العرقية) والمعتقدات الدينية. وقد أصبح فهم نمو وتطور الهوية الثقافية والإثنية للأطفال، بما فى ذلك المعتقدات الدينية مهمًا نظـرا لأن الأطفـال الـذين يولدون اليوم يتعرضون لعدد كبير من الأشخاص متعددى الإثنية ومتعددى الديانات والذين تعرف هويتهم الثقافية إلى حد بعيد بدينهم. والطريقة التى يتمكن بها الأطفال من فهم وتقييم ثقافتهم وثقافة غيرهم من الناس تهم ليس فقط علماء النفس والمهنيين المعنيين بنمو وتطور الطفل، وإنما كذلك صانعى السياسة لما لها مـن مـستتبعات على العلاقات بين الجماعات والتصدى للمشكلات مثل تلـك المرتبطـة بـالتحيز ومشاعر الاغتراب التى يمر بها الشباب الذين ينتمون لجماعـات الأقليـات فـى المجتمعات متعددة الثقافات.

ولهذه القضايا نتائج ومستتبعات على كل مـن فهمنـا للآثـار المختلفـة والمتعددة على نمو وتطور الأطفال، وكذلك كيف يمكن لمثل هذا الفهم أن يعـرف الجهود المتعددة التى تسعى لتشجيع وحث وزيادة رفاهية الأطفال الذين ينمون فـى السياقات الثقافية المختلفة.

٨-١-٢ النتائج والمستتبعات الخاصة بعلم نفس النمو التطبيقى

يجب أن تكون الطرق المحددة التى يتأثر بها نمو وتطور الطفل بالعوامل الثقافية مهمة ليس فقط للأكاديميين والباحثين إنما كذلك الممارسين المهتمين برفاهية الأطفال بشكل عام وصناع السياسة المهتمين بتصميم وتوصيل الخدمات. كما أن تطبيق النماذج النظرية فى البحوث مهم كذلك فى دراسة نمو وتطور الطفل. فالنتائج التى يتم التوصل لها من مثل هذه البحوث تكون لها أهمية لتشجيع وتحسين رفاهية الأطفال وتعليمهم وكذلك ممارسات رعايتهم. وقد كانت هذه الاعتبارات محور وبؤرة علم النفس النمائى التطبيقى. ففى هذا الفصل ستتم مناقشة هذه الاعتبارات فى علاقتها مع بعض نتائج البحوث والتفسيرات التى نوقشت فى الفصول السابقة.

ونحن نركز بشكل خاص على المستتبعات النظرية والخاصة بالبحوث العملية لبعض نتائج البحوث، ونقوم بربطها ببعض القضايا الاجتماعية شديدة المعاصرة. ويتم التعرف على نتائج علم نفس النمو والفروع أو العلوم القريبة ذات المنظور الثقافى، بوصفها تقدم معلومات يمكن الاستفادة منها لجعل نمو وتطور الطفل فى السياقات الاجتماعية – الثقافية المختلفة عند الحد الأقصى. وعند مناقشة هذه القضايا هناك اعتراف بأن قسمًا كبيرًا من الأساس النظرى للبحوث التى نوقشت قد طور فى المجتمعات الغربية الصناعية مثل الولايات المتحدة والمملكة المتحدة. إلا أنه، كما رأينا فى الفصل الثانى، فإن مناظير أخرى مثل علم النفس الثقافى وعلوم نفس المحليين الأصليين **(Indigenous)** قد ظهرت. وهذه الفروق فى المناظير ستبرز وتناقش عندما يكون ذلك ملائما.

وينقسم الفصل إلى ثلاثة أقسام أساسية (القسم ٨ – ٢ و٨ – ٣ و٨ – ٤). يهتم القسم (٨ – ٢) بتطبيق النظريات ونتائج البحوث على القضايا المرتبطة بتربية الأطفال، طرق رعاية الطفل وتربيته وتعليمه مع ما يترتب من مستتبعات تخص نتائج نمائية محددة والتوافق النفسى للأطفال. أما القسم (٨ – ٣) فيركز على ما يترتب من مستتبعات تفيد السياسة والممارسات الخاصة بالخدمات التربوية والاجتماعية والصحة العقلية للأطفال. والقسم (٨ – ٤) يتعرف على عدد من القضايا العملية فى علم نفس النمو التطبيقى والبحوث التى يكون لها مستتبعات على النظام الذى يضبط ويعدل ليلائم خبرات الصعيد الأعظم من أطفال العالم. ويتضمن هذا مناقشة لبعض المجالات الملائمة لتركيز الجهود البحثية والقضايا المنهجية والاهتمامات المتعلقة بدراسة أثر الثقافة على نمو وتطور الإنسان. كما تناقش كذلك بعض القضايا الخاصة أو المحددة وبعض الدلائل الإرشادية حول إجراء البحوث وتتضمن الاعتبارات الثقافية. ويختتم الفصل بعرض أو استعراض عام للقضايا الأساسية فى علم نفس النمو حيث تكون الاعتبارات الثقافية لها أهمية ودلالة، كما تتم مناقشة مختصرة لأهمية العمل على الآثار الثقافية على النمو النفسى للأطفال.

٨ـ٢ـ تطبيق النظرية ونتائج البحوث

نناقش فى هذا القسم القضايا المرتبطة بالبحوث التطبيقية مع التركيز على تطبيق النظريات ونتائج البحوث على التوافق النفسى للأطفال والتربية وطرق رعاية وتربية الأطفال، وهو التطبيق الذى يجعل نتائج النمو والتطور عند الحد الأقصى. ونبدأ هذا القسم بمناقشة استخدام ودلالة المناظير المختلفة لعلم النفس عبر الثقافى وعلم النفس الثقافى وعلوم النفس الخاصة بالمحليين والأصليين (Indigenous) لفهم ونمو وتطور الأطفال. وتعرض وتوضح الطرق المحددة التى يمكن أن تستخدم فيها هذه العلوم لتفسير نتائج النمو وتوافق الأطفال فى بعض المجالات التى نوقشت فى الفصول السابقة.

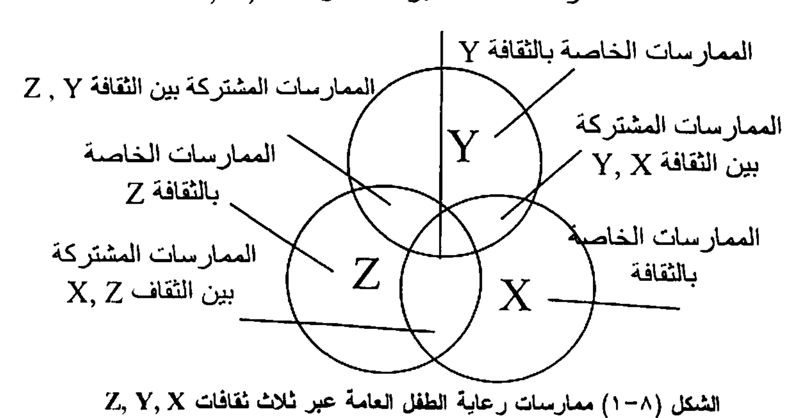
٨-٢-١ دلالة وأهمية الدليل الذى يتم التوصل له من المناظير المختلفة

كيف يمكننا أن نحكم على فائدة البيانات التى يتم التوصل لها فى الميادين النفسية المختلفة لفهم نمو وتطور الأطفال؟ وأى المداخل يقدم تفسيرا أفضل للعلاقة بين الثقافة والنمو النفسى، وكما رأينا فى الفصل الثانى تم عرض علم النفس عبر الثقافى، وعلم النفس الخاص بالمحليين والأصليين على أنهما مجالان مختلفان إلى حد ما داخل علم النفس، ولكن لهما قاسم مشترك وبؤرة مشتركة حول العلاقة بين الثقافة والنمو النفسى.

لكن هناك على الرغم من ذلك بعض الخصائص النظرية والمنهجية المحددة لكل من هذه المناظير المختلفة أو المجالات النفسية. وهذه كما رأينا فى الفصل الثانى تضم فحص وإبراز الإطار المفاهيمى لكل مدخل والطرق المفضلة للبحوث النفسية.

وفيما يتعلق بالأطر المفاهيمية، فإن اهتمام علم النفس عبر الثقافى ينصب على مقارنة وجود أو التعبير عن الظواهر التى تلاحظ فى ثقافة أخرى فى هذه الثقافة المحددة. ويمكن أن نستخدم توجهات الطريقة الكمية للتحليل العاملى لتوضيح هذا المدخل. ويهتم التحليل العاملى بالدرجة الأولى بوصف التغير أو الاختلاف (Variance) المشترك بين درجات الناس على عدد من المتغيرات، ويطلق على هذا الاختلاف "الاختلاف العام: **Common Variance**". واختلاف آخر هو الاختلاف الخاص بمتغير ولا يشارك فيه أى متغير آخر. وهذا الاختلاف مع الاختلاف الذى قد يترتب على بعض أخطاء القياس (اختلاف الخطأ) يعرف باسم الاختلاف المتفرد (**Unique Variance**)، ولذلك يتكون الاختلاف الكلى من التغير العام والمتفرد. وبنفس الطريقة يمكن اعتبار الثقافات المختلفة متغيرات تتصف

بسلوكيات وأبعاد نفسية يقتسمها معظم الذين ينتمون لها. بعض هذه ستكون مشتركة مع الثقافات الأخرى بينما لا يكون بعضها الآخر، أى أنه لا ينطبق على أعلى ثقافة محددة. على سبيل المثال يكون اهتمام الدراسات عبر الثقافية بممارسات رعاية وتربية الطفل هو التعرف على تلك الجوانب من سلوكيات رعاية وتربية الطفل التى تكون عامة ومشتركة بين ثقافة واحدة أو أكثر أو تلك التى تكون خاصة بثقافة واحدة ومميزة لها. هذا الاهتمام يوضح ويعبر عنه فى الشكل رقم (٨ - ١) حيث تمثل الدوائر ثلاث ثقافات مختلفة مع ممارسات رعاية الأطفال الخاصة بها. ويمثل التداخل **(Overlop)** بين حضارتين أو جميع الحضارات تلك الجوانب من رعاية الطفل التى تكون عامة ومشتركة (على سبيل المثال طعام الأطفال الصغار وتغيير ملابسهم) وتعبر الأجزاء الباقية عن جوانب وأبعاد رعاية الطفل التى تنفرد بها ثقافة بعينها (بمعنى تلك التى ترتبط بتغيير متفرد أو خاص، **(Unique , Specific variance)**، وستكون البيانات التى يتم جمعها على أساس هذا الإطار **(Frame Work)** مفيدة لجميع المهتمين بالتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين ثقافات بعينها.



الشكل (٨-١) ممارسات رعاية الطفل العامة عبر ثلاث ثقافات Z, Y, X

وتلك التى تميز كل ثقافة منها

وتختلف توجهات ومنطلقات علم النفس الثقافى وعلوم نفس المحليين والأصليين عن الفروع الأخرى لعلم النفس، من حيث كون الاهتمام الأساسى للأولى هو تفسير الظواهر داخل إطار ثقافة. وعلم النفس الثقافى من ناحية يهتم بمعنى ودلالة ظاهرة محددة بالنسبة للناس فى ثقافة بعينها (على سبيل المثال لماذا تحمل الأمهات فى المجتمع × أطفالهن الرضع على ظهورهن؟) وما العمليات التى تؤدى للقيام بذلك؟ وأهم ما يترتب عليها من مستتبعات. وبذلك تكون البؤرة الأساسية أكثر دخولا وتعمقا فى الثقافة. بالنسبة لعلم النفس الثقافى (emic)، وتكون بين الثقافات (etic) فى حالة علم النفس عبر الثقافى. وبنفس الطريقة يكون توجه علم نفس المحليين الأصليين هو أن تصور ومن ثم تعريف أى ظاهرة يكون محددًا وخاصًا بسياق ثقافى وبالناس الموجودين فيه. وطبقا لهذا المنظور، يخلق كل سياق ثقافى الواقع السيكولوجى الخاص به وبالتالى المفاهيم والنظريات الخاصة به، على سبيل المثال لعلم نفس المسار التعليمى (Mainstream) تحيز ثقافى محدد يعكس المجتمع الذى أنتجه. وبذلك فإن سيادة وسيطرة مساهمة المناظير والنظريات الغربية التى هى فى أغلبها أمريكية، على مجال علم نفس النمو ينظر لها بناء على هذا باعتبارها تحيزًا محددًا يحد من مساهمتها فى تحقيق الفهم الكامل للخبرات والممرات النمائية للأطفال الذين ينتمون لأجزاء أخرى (أغلبية) من العالم. أما منظور علم نفس الأصليين المحليين فيفيد فى التعرف على المناظير والنظريات الإثنو (ethnotheories) التى يؤمن بها الأعضاء بثقافة معينة حول الظواهر السيكولوجية.

وفيما يتعلق بالمنهجية فإن علم النفس الثقافى يرتبط فى الغالب مع استخدام الطرق والمناهج الكيفية، وهى المناهج التى تستخدم كذلك وعلى نطاق واسع فى علم نفس الأصليين والمحليين. ومن بين الأمثلة دراسة ممارسات رعاية الطفل

والنظريات "للاثنو للوالدية: Ethnotheories" التى تصاحبها، وتعريفات الظـواهر الثقافية فى سياقات محددة. ويوضح الأول توضيحا كبيرا فـى الدراسـات التـى أوردها كلر فى ٢٠٠٣ (Keller, 2003) والتى استخدمت دراسات الملاحظة لتقدير خبرات الأطفال الرضع للوالديـة، (Infant Parental Experiences) والمقـابلات الإثنوجرافية التى تعتمد على استخدام الفيديو لدراسة النظريات الإثنو للوالدية.

(Ethnographic Interviews about Parental ethnotheories)

وطبقت هذه الدراسة على الأسر الريفية فى الكـاميرون (NSO) والأسـر الحضرية الألمانية. وهناك كذلك دراسـة سـيربيل فـى ١٩٩٣ (Serpel, 1993) لتعريفات الذكاء التى استخدمت فى قبائل تشيوا فى شرق زامبيا (Chewa) (انظـر الفصل الثانى) التى توضح بؤرة محددة للتعريـف الأنـدوجينس (Endogenous) لخاصية نفسية باستخدام المقابلات حول المهـام والمواقـف الـصادقة إيكولوجيـا (بيئيا)، وإن كانت افتراضية، والتى يمكن بواسطتها أن يقدم البالغون أحكامًا حـول كفاءة الطفل. فى تلك الدراسة طلب من المشاركين أن يفـسروا اسـتجاباتهم فيمـا يتعلق بكفاءة الطفل الفرد بالنسبة لمطالب المحددة للمهام التى تقدم فى موقف ما.

لذلك فالتأكيد على المنهجية الكيفية التى يستخدمها المتخصصون فى علـم النفس الثقافى وعلم نفس المحليين والأصليين تميز هذين المجالين عن مجال علـم النفس عبر الثقافى الذى يميل إلى استخدام المنهجية الكمية الإيجابية (Postivistic). وبينما قدمت الأدلة والحجج حول مزايا استخدام واحدة أو أكثر من هـذه الطـرق، فإنه اقترح أن تفسير نمو وتطور الطفل فى السياق الثقافى يجب أن يستفيد من إمـا البيانات الكيفية أو الكمية على أساس ما يلائم البحث المطبق وأسئلته وأهدافه.

(Berry ; Poortinga , Segal and Dasen, 2002, Nsamenang, 2000)

باختصار فإن الأدلة التى قدمها علم النفس عبر الثقافى حول مقارنة وجود أو التعبير عن الظواهر فى ثقافة ما، مـع تلـك التـى لوحظـت فـى أخـرى،

يفيد فى التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين خبرات الأطفال ونموهم فى مختلف الثقافات. ومن جهة أخرى فإن الأدلة الخاصة بعلم النفس الثقافى لها أهمية لأولئك الذين يهتمون بمعنى ودلالة ظاهرة ما لأفراد بعينهم، وبالعمليات التى تؤدى إلى ظهورها وما يترتب عليها من نتائج ومستتبعات بالنسبة للمجتمع. لذلك يكون التركيز أكبر فى حالة علم النفس الثقافى على داخل الثقافة (Intra – Cultural) وعلى ما بين الثقافات (Inter – Cultural) فى حالة علم النفس عبر الثقافى. أما علم نفس الأصليين والمحليين والذى يكون مجاله (Premise) ومحوره هو تصور وتعريف أى ظاهرة تعريفا محددا وخاصًا بالسياق الحضارى وبالناس فيه، فيقدم دليلا مفيدا فى التعرف على المناظير أو النظريات الإثنو التى يتبناها أعضاء ثقافة ما حول الظواهر النفسية أو السيكولوجية.

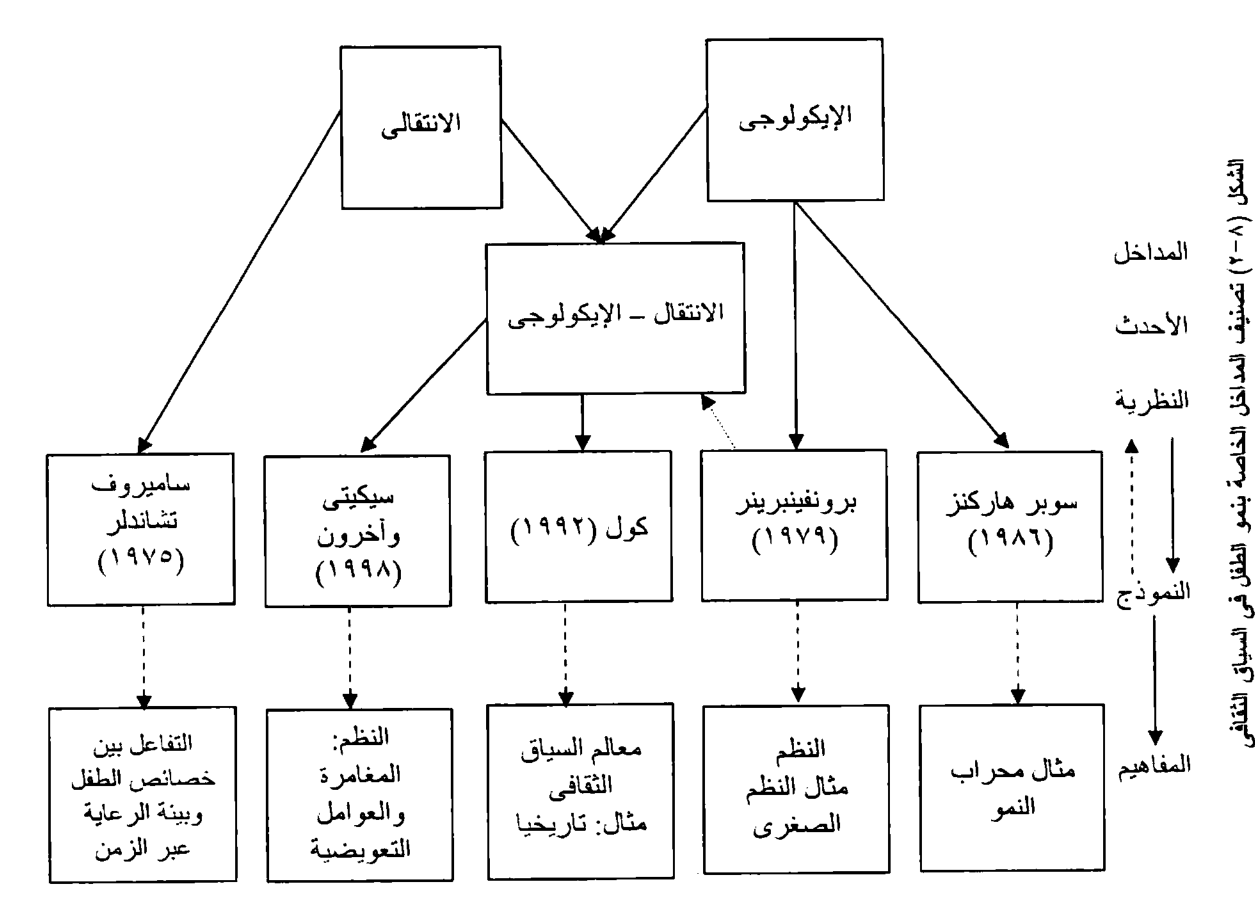
٨-٢-١-١ النماذج النظرية

تقدم المداخل المفاهيمية (Conceptual) إطارا عاما لدراسة دور الثقافة فى النمو النفسى، وتفسيرات لوظيفة ودلالة النماذج التى لوحظت لسلوك الناس فى سياق ثقافى معين، متضمنا تطبيق مناظير أو نماذج نظرية محددة. وكما رأينا فى الفصل الثانى هناك مداخل نظرية مختلفة ومتعددة لتنشئة الأطفال فى مختلف البيئات والتى تضم مدخل النظم الإيكولوجية لبرونفينبرينر (The Ecological System approach of Bronferbrenner, 1979, 2005). والأحدث من ذلك "مدخل الانتقال أو التفاعل الإيكولوجى لرنش وسيستى ١٩٩٨ .(The Ecological – Tranactional approach of Lynch and Cicchetti, 1998). وتضم النظرية الأخرى نموذج تغير الأسرة لكاجيتباسى (١٩٩٠)

(Family Change Model) (Kagitcbasis , 1990) .

ويؤكد كل من هذه النماذج النظرية على جوانب مختلفة لبيئة الطفل والطرق التى تؤثر بها على النمو والتطور، ولكنها جميعا تتقاسم وتشترك فى توجه

يركز بدرجة أقل على العمليات الداخلية الكامنة وراء النمو والتطور وبدرجة أكبر على دور العوامل السياقية فى تشكيل نمو وتطور الطفل. لـذلك فمـدخل الـنظم الإيكولوجية يركز على تركيب المجتمع وكيف تعرف السياقات الاجتماعية المختلفة تفاعلات الطفل مع العالم، وتؤكد فكرة المحراب النمائى (Developmental Niche) على العلاقات المتبادلة بين الـسياق (كـل مـن الـسياق المـادى والاجتمـاعى) والممارسات والأفكار التى تعرف الممارسات، أما مـدخل الانتقـال أو التفاعـل الإيكولوجى، (Ecological Transactional Approach) فيـضع بـؤرة ومحـور الاهتمام على تفاعلات مختلف المؤثرات على الطفل (الداخلية والخارجية) وكيـف تكون لهذه التفاعلات فى حد ذاتها آثار إضافية على النمو والتطـور مـع مـرور الوقت. ونموذج تغير الأسرة يفسر العلاقات المختلفـة بـين الأجيـال والأهـداف والطموحات المختلفة فى المجتمعات المختلفة، تمشيا مع درجة الفردية أو الكلية فى المجتمع. ويوضح الشكل (٨ -٢) العلاقات بـين المـداخل المختلفـة والمنـاظير النظرية والمفاهيم المتفاحية المرتبطة مع كل منها فى دراسة نمو وتطور الطفل.



الشكل (٨–٢) تصنيف المداخل الخاصة بنمو الطفل فى السياق الثقافى

Taxonomy of Approaches of Child Development in Cultural Context

٨-٢-١-٢ ما مدى فائدة نماذج الثقافة فى تفسير النمو والتطور؟

النماذج هى تعبير عن وتصوير لبعض الخصائص الأساسية المختارة أو لجوانب النمو والتطور. وهى تقدم معنى إجرائيًا للنظريات التى نتجت عنها بهذا المعنى، فإن فائدة أى نموذج لا يمكن أن تحدد إلا بمدى جودة ما يقدمه من تفسيرات لطبيعة نمو وتطور الأطفال على ضوء الأدلة المتوفرة. وهناك قضية تبرز وتستثير كلاً من الفروق بين المداخل الخاصة بالعلاقة بين الثقافة والنمو النفسى وصدق الأطر المرجعية المستخدمة لدراسة الظواهر المرتبطة باتساق واستمرارية ملائمة الأدلة التى تم التوصل لها لنموذج بعينه. على سبيل المثال، أحد الأطر المفاهيمية المستخدمة بكثرة فى علم النفس عبر الثقافى هو، أن الفروق الثقافية فى الوالدية وتنشئة الطفل تتضمن بدرجة كبيرة الطريقة التى يعرف بها الأفراد أنفسهم وعلاقاتهم مع الآخرين، وبشكل خاص بالجماعات التى ينتمون لها. وفى بعض الثقافات يعتمد جوهر تعريف الذات على استقلالية الفرد وانفصاله عن الآخرين ويسمى: "البناء الذاتى المستقبل أو الإيديوسنترزم: **"In dependent Self – construal or Allocentrism"** على النقيض، يقال: إن بعض الثقافت تعرف مفهوم الذات على أنه يعتمد أولا وفى الأساس على الانغماس أو الانغمار الاجتماعى مع الآخرين الذين يكونون داخل الجماعة "البناء الذاتى المعتمد أو الاعتمادى أو الألوسنترزم: **Interdependent self construtual or Allocentrism"**، وقد مال علماء النفس لربط البناء الأول بالمجتمعات الغربية الصناعية والبناء الثانى بالمجتمعات غير الغربية التقليدية. إلا أنه كما وضح جافو **(Javo)** فى الفصل الثالث، فإن مثل هذا التصنيف قد لا يكون صحيحًا تماما ولا دائما، نظرا لأن بعض المجتمعات التقليدية وجد أنها تشجع التفرد أو الفردية **(Indivilualistic)** عند أطفالهم الصغار. بالإضافة إلى ذلك، فمن المعروفة أن (الفردية – الكلية) على المستوى الثقافى قد لا تقابل بالضرورة (الإيديوسنترزم – الألوسنترزم)

على المستوى السيكولوجى، وأن هناك طرقًا عديدة ومختلفة لأن يكــون الإنــسان "فردًا مــستقبلاً (Separate Individuats) وكــذلك ليكــون الإنــسان "مغمــورا" (Embedded) فى علاقات اجتماعية أو جماعات (Kogitsibasi, 1997, 2005)

وكان هناك بعض الاعتراف حديثا بمثل هذه الاختلافات والتنوعــات، وقــد انعكس هذا فى النماذج الثقافية التى قدمها عدد من الباحثين حول أهــداف رعايــة الطفل وتربيته والنظريات الإثنو للوالدية، وقد أشار هؤلاء الباحثون بالإضافة إلــى هذا إلى تعدد أبعاد الاتجاهات والقيم والممارســات التــى تــشجع وتــسرع مــن الاستقلال. أو الاعتماد المتبادل فى الثقافات المختلفة. (Keller, 2003). ونظرا لأن هذه الأبعاد تعرف تنشئة الأطفال فى الثقافات المختلفة، فقد قدمت حججًا علــى أن تقويم أو تقدير دلالة ممارسات معينــة لرعايــة الطفــل وتربيتــه فــى ثقافــات مختلفة يجب أن تأخذ فى الاعتبار الفروق الطفيفة لتعددية الأبعاد هذه.

(See Keller, Lamm, Abel's et al., 2006).

وتتطلب مثل هذه الاعتبارات وتحتاج لتطبيق طرق متعددة للدراسة، كمــا يمكن أن يطرح ضرورة أن تعتمد التفسيرات على مناظير متعددة. بما فى ذلك علم نفس النمو الخاص بالمسار العام والعلوم الأخــرى مثــل الأنثروبولوجيــا وعلــم الاجتماع، وهى العلوم التى تخدم وظيفة تكاملية ليس بداخل علم النفس فقــط إنمــا كذلك بين علم النفس والعلوم الأخرى.

٨-٢-٢ النتائج والمستتبعات النمائية فى توافق الأطفال

تمت مناقشة العوامل الثقافية بوصفها تؤثر فــى أو تفــسر بطريقــة مــا المسارات النمائية للأطفال والطرق التى يعملون بها، فيما بعد بوصفهم مــراهقين فى الفصول السابقة. على سبيل المثال، تلك الخــصائص أو المهــارات الــسلوكية

المحورية والأساسية لأداء المجتمع والأفراد بداخلــه يؤكــد عليهــا فـــى التنــشئة الاجتماعية للأطفال. لذلك كان هناك بعض التركيز على والاهتمام بالمــدى الــذى يمكن "للمجتمعاتِ الكلية" على تنشئة الأطفال لكـــى يـــصبحوا "أفـــرادا ألوســـنترك (Allocentric) والذى تنشأ به "المجتمعات الفردية" الصغار لكى يـــصبحوا أفـــرادا إيديوسنترك (Idiocentric). (انظر سيسلى جافو) (Cecillie Javo) الفصل الثالــث والقسم ٨-٢-١-١ من هذا الفصل.

وقد وجهت اهتمامات أخرى للآثار المحددة لمؤسسات التنشئة الاجتماعيـــة مثل المدرسة. على سبيل المثال ناقش كـــل مـــن كـــول (Cole, 2005) وســـيربيل (Serpell, 1993, 2005) أهمية الآثار المحددة للذهاب للمدرسة بوصفها ميكانزمًـــا لنقل الثقافة. وكانت للخصائص المختلفة لبيئة المدرسة بـــشكل خـــاص مـــستتبعات لمواجهة الحاجات التربوية للأطفال من مختلف الثقافات. وضمت هذه الآثار آثارًا ثنائيـــة اللغة أو استخدام لغة غير اللغة الأصلية (non-native) باعتبارها وسيطًا للتدريس.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن لبعض العوامل مثل الحرمـــان (Disadvantage) أن تفسر محدودية أداء الأطفال فى بعض المجالات. لذلك تم الرجـــوع لاتجاهـــات وسلوكيات الوالدين والأطفال التى تحدث كثيرا فى الظروف الضاغطة والأوضـــاع الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة وراء أوضاع الأقليـــة الإثنيـــة، لتفـــسير زيـــادة احتمالات حدوث الصعوبات الانفعالية والسلوكية، الضغط أو انخفـــاض مـــستوى التحصيل الأكاديمى (انظر الفصل الرابع)، وانخفاض تقدير الـــذات أو الاتجاهـــات السلبية نحو الهوية الإثنية للشخص (انظر الفصل السابع).

لكن الفهم الكامل للاختلافات والتنوع فى التقدم النمائى للطفل فى السياقات الاجتماعية الثقافية المختلفة، يتطلب ويقتضى القيام بتحليل متعدد المستويات يركـــز على كل من الخصائص داخل شخصية الطفل والـــسلوكيات التـــى تكـــون نتيجـــة

لخصائص الطفل والبيئة. وقد قدمت الأدلة على أن لمثل هذه الاعتبارات أهمية ودلالة فى ظهور الخجل، وكف السلوك والعدوان والصعوبات الانفعالية والسلوكية.

على سبيل المثال يشكل العدوان والصعوبات الانفعالية والسلوكية عند الأطفال قضايا اجتماعية كبرى فى المجتمعات الغربية، وهو ما يدلل على أهمية وضرورة أخذ السياق الثقافى فى الاعتبار عند البحث عن أسباب هذه المشكلات وأثرها على الأطفال وأسرهم والمجتمعات. فقدرة الطفل على التصدى للضغط ستزيد أو تخفض من احتمالات وجود مشكلات انفعالية وسلوكية لديه، كما أن استراتيجيات التصدى الجيدة ترتبط مع الصمود والمقاومة **(Resilience)** عند الطفل (انظر الفصل الرابع).

لذلك قمنا فى هذا الفصل بتحديد معالم النتائج النمائية تلك والطرق التى تلعب بها الثقافة دورا مهمًا.

٨-٢-٢-١ النتائج والمستتبعات التربوية

يمكن الكشف عن أثر الثقافة على النمو والتطور المعرفى واللغوى فى سياق تعليم الأطفال **(Educating)** فى السياقات الثقافية المختلفة. والتعليم باعتباره شكلاً من أشكال التنشئة الاجتماعية للأطفال الصغار وإعدادهم لأدوار البالغين يمكن اعتباره يضم خاصيتين مميزتين هما: التعليم الرسمى وغير الرسمى، **(Formal and Informal Education)** والتعليم الرسمى -كما لاحظت نساميناج- (٢٠٠٣) **(Nsamenang, 2003)** يتضمن التدريس أو التدريب المقصود كشكل "محدد من الإكساب ثقافة مغايرة **(enculturation)** والتنشئة التى يشار إليها من جانب الصعيد الأعظم بالذهاب إلى المدرسة أو التمدرس، **"Schooling" P. 222**.

وفوائد ومزايا الذهاب للمدرسة أو التمدرس باعتبارها وسـيلة للتعلـيم لا يمكن مناقشتها وليست محل نقاش وبشكل خاص فى المجتمعات الصناعية. ولكـن التساؤلات قد طرحت حول مزايا وفوائد الذهاب إلى المدرسة، ومثل هذه التربيـة التى تكون فى الغالب من النوع الغربى (Western – Type) فى الشكل الذى يطبق على المواقف الأقل فى مستوى التصنيع (Less Industrilized) مثل تلك المواقف الموجودة فى أفريقيا.(Nsamenang, 2003), Serpell, 1993) حيث ينخفض احتمال احتوائها على واقع ثقافى خاص بالمحليين والأصليين وحقائق اقتصادية وعوامـل سيكولوجية أخرى، مما يجعل الصعيد الأعظم من خريجيها قد أعدوا إعدادا ضعيفا لا يمكـنهم مـن المـساهمة مـساهمة فاعلـة ومهمـة ومعنويـة لمجتمعـاتهم. (Nsamenang, 2003)، وقد تم الكشف والتدليل على مشكلة أهمية ودلالة الـذهاب للمدرسة فى المواقف الثقافية المختلفة، وبشكل خاص فى أفريقيـا وجعلهـا هـذه المشكلة محل تساؤل فى دراسة لسيربيل فى عـام ١٩٩٣ (Serpell, 1993) وهـى دراسة حالة للأطفال الذين ينمون فى المجتمعات الريفية بتشيوا (Chewa) فى شرق زامبيا. وقد وجدت الدراسة أنه بينما أكد النظام المدرسى على الإعداد للعمل فـى قطاعات اقتصادية حديثة ورسمية، فإن معظم الأطفال لم يستطيعوا تحقيـق تقـدم كبير أو وجدوا أن ذهابهم للمدرسة لم يكن له إلا تطبيق قليل فى حياة البالغين.

وبينما يحدث التدريس والتعلم فى كل من السياق داخل وخارج المدرسـة، فإن التعليم (education) المغمور فى ممارسات رعاية الطفل فى ثقافة معينة يميل لأن يكون غير رسمى بدرجة كبيرة، (More Informal) ويحدث كثيرا فى سـياق مع ومرتبط بنشاط محدد وتون له دلالة وأهمية ظاهرية فورية. ونـوع التـدريس للطفل المميز للتعليم والتربية غير الرسمية المحلية الداخلية فى أفريقيا، على سـبيل المثال، تهدف إلى تنشئة الطفل للمشاركة المـسئولة فـى الأنـشطة الاجتماعيـة والاقتصادية المقبولة والمقدرة، وتتضمن التعريف بالجوانب الأخلاقية والمـسئولية

الاجتماعية. وقد ارتبط غياب هذه السمات فى المناهج الدراسية فى تلــك الثقافــات بإفتقاد الأطفال لتلك الأشكال من التدريب على المــسئولية وعــدم تحقيــق النمــو والتطور المعرفيين المهمين للأداء فى مجتمعاتهم، وهذا أدى بــدوره إلــى غيــاب الدافعية للاستمرار فى الذهاب للمدرسة والمواصلة معها. **(See Serpell, 1994)**

وقد عرضت نماذج أخرى لمحدودية المدارس الرسمية أو الــذهاب إلــى المدرسة بشكل رسمى، **(Formal Schooling)** ولكن كفاءة وفاعلية التعليم فى سياق فى دول أخرى قد عرضتا فى دراسات أجريت على أطفال الشوارع فى البرازيل. **(Nunes Carraher, Carraher and Schliemann, 1985)**، وقد بينت نون ورفاقها أن الأطفال الذين كانوا يعانون ويصارعون بل ويحاربون مع حــسابات رياضــية بسيطة فى مقررات المدرسة كانوا على الرغم من ذلك على درجــة عاليــة مــن الكفاءة والمهارة فى التعامل مع الأشكال **(Figures)** والجمع، عندما وصل الأمــر إلى التعامل مع الأنواع المختلفة من العملية فى سياق الاتجار فى الشارع. ويبــدو أن العامل الجوهرى المفتاحى فى التعلم هو التعلم فى الــسياق والتطبيــق القــوى للمهارات فى مشكلة مهمة. وقد أرجعت الصعوبات فى التعاملات الرياضية عنــد الأطفال البرازيليين جزئيا لطرق التدريس المميزة للمنهج الدراسى. بينمــا يمكــن لاختلاف طرق التدريس التى تطبق فى المجتمعات المختلفة أن يفسر الفروق فــى النتائج التربوية مع الأطفال المعنيين، لكن جوانب وأبعاداً أخرى للسياق المدرســى قد كان لها مستتبعات مهمة ومعنوية بالنسبة لتوافق الأطفال المدرسى. وأحد هــذه العوامل هو اللغة المستخدمة.

وكما رأينا فى الفصل السادس فإن أثر اللغة على النتائج التربوية قــد درس فى سياق أداء الأطفال ثنائيى اللغة فى النظم التربوية الغربية. وعلى عكس البحــوث المبكرة، فإن البحوث المعاصرة والحديثة قد بينت وأشارت إلى احتمالات وجود آثار إيجابية لكون الطفل ثنائى اللغة على النمو والتطور المعرفيين والإنجاز الأكاديمى.

(Bialystok, 2002 ; Kovacs and Mehler, 2009).

لكن هناك بعض الأدلة على أن مثل هؤلاء الأطفال، وبشكل خاص في مجتمعات الأقلية أو المهاجرين قد يواجهون مشكلات في توافقهم السيكولوجي، وهو ما يمكن أن يؤثر بطريقة غير مباشرة على أدائهم الأكاديمي (انظر المناقشة بالفصل السادس). وقد ترتب على هذا بعض الاعتبارات المتعلقة بالخدمات الخاصة بالنواحي التربوية والاجتماعية والصحة العقلية في تلك الدول.

وفي السياقات الثقافية الأخرى، كان أثر اللغة على النتائج التربوية في سياق المدرسة يرتبط باستخدام لغة غير قومية وغير أصلية (Non- Native) باعتبارها وسيطًا للتدريس. كان هذا ما حدث تاريخيا في كينيا وزيمبابوي والمستعمرات البريطانية السابقة الأخرى، حيث كانت اللغة الإنجليزية تدخل كوسيط للتدريس في المدارس المحلية. وعلى الرغم من أنه بالنسبة للصعيد الأعظم من الأطفال كانت هذه اللغة غير مألوفة وبشكل خاص في المناطق الريفية، فإنها قد أدخلت باعتبارها وسيطًا للتدريس من بداية المقررات والمناهج. وسوف تناقش المبررات وراء مثل هذا القرار وما يترتب عليه من مستتبعات ونتائج سياسية ستناقش فيما بعد في القسم ٨ – ٣ – ٢ من هذا الفصل. ويكفي هنا مجرد ملاحظة أن تقييم وتقويم آثار هذا على تعلم الأطفال في زامبيا قد بين أن استخدام اللغة الإنجليزية بدلا من اللغة المحلية الخاصة بمجتمع الأطفال قد جعل التعلم أكثر صعوبة لكثير من الأطفال.

(Hoppers, 1981 ; Sckeleti, 1985, 1988).

وكما لاحظ سيربيل في ١٩٩٣، (Serpell, 1993): إحدى نتائج مطالبة الأطفال بتعلم اللغة الإنجليزية بوصفها شرطًا ضروريًا مسبقًا لفهم باقي المقررات قد أثر تأثيرا كبيرا، وأدى إلى حرمان عدد كبير من التلاميذ حرمانا كبيرا حتى من فرصة الحصول على عينة من المعرفة المتراكمة التي تقدم. (p. 98).

٨-٢-٢-٢ الخجل أو كف السلوك

الخجل أو كف السلوك عند الأطفال هو نتاج نمائى، ولكنه عرضة كــذلك لآثار الثقافة. وهو سمة ثابتة ومستقرة (Rubin, Chen and Hyme , 1993) ترتبط بنتائج نمائية محتملة وبشكل خاص فى المجتمعات الغربية. وتوضح توضيحا جيدا أثر ممارسات التنشئة الاجتماعية كما نوقشت فى الفصل الثالث، وكذلك التفــاعلات بين العوامل الثقافية والأحكام المتعلقة بما يكون نمو الطفل النمطى المعتاد والنمــو غير النمطى، (Typical or a typical) لذلك يمكن أن يؤخذ الخجل وكف الــسلوك ويعتبران مؤشرات على وجود صعوبات فى تكوين العلاقات، وبشكل خاص فـــى السياق الثقافى الغربى. لكن الوالدين والمربين فى مختلف الثقافـــات قـــد يفــسرون المظاهر المحددة لخصائص الطفل بطرق مختلفة، بحيث ينظر للخجل بوصفه سمة إيجابية فى الثقافات الشرقية وكسمة سلبية فى الغرب. وبشكل عام فإن الأدلة علـــى الخجل أو كف السلوك فى الدول المختلفة تبين أنه من المهم أخـــذ إثنيـــة الطفـــل وأسرته فى الاعتبار عند دراسة وبحث آثار هذه السمة على تنشئة الطفل اجتماعيا وتقدمه النمائى. ويختلف امتداح الوالدين والرفاق وتوقعاتهم والتصرف مع الطفـــل الخجول اختلافا كبيرا فى مختلف الجماعات الثقافية. وقد وجـــد بـــوفين وهيميـــل وبولووسكى فـــى ١٩٩٥، (Boirin, Hymel and Bukowsk, 1995) أنـــه ببلـــوغ المراهقة المبكرة فى المجتمع الغربى، يدرك المراهقون أنـــه تنقـــصهم المهـــارات الاجتماعية والصداقة مع الرفاق، وغالبا ما يبدأون فى الشعور بالوحدة والاكتئاب. وفى المجتمعات الأكثر كلية مثل الصين فإن الأطفال الصامتين والهادئين يشجعون ويمتدحون من معلميهم ووالديهم (Ho, 1986): بالإضافة إلى ذلـــك فـــإن الأطفـــال الخجولين يقدرون أنفسهم تقديرا إيجابيا، لذلك يلاحظ أن الأطفال الخجولين والـــذين يعانون من كف سلوكى قد يعيشون وينجحون فى الجماعات الآسيوية، بينما يميلون لأن يكونوا محرومين فى المجتمعات الغربية. والمستتبعات التطبيقية العملية لمثـــل

هذه الفروق الثقافية، هى أن يكون المعلمون والمهنيون الآخرون الذين قد يشجعون الأطفال على "التغلب على خجلهم" ويصبحون أكثر تأكـدا وثقـة فـى المواقـف الاجتماعية، يجب أن يدركوا ويعرفوا ويقدروا هذه الرسالة، وأنها قد تتعارض مـع رسائل أخرى داخل الأسرة ومجتمع الطفل حول قيمة الخجل بوصفه سمة مـن سـمات الشخصية. وقريب من هذا وترتبط به الفروق الثقافية فى التوقعات وكيف يجب على الطفل أن يتصرف ويسلك عند التفاعل مع البالغين. **(Harkness and Super, 2008)** ومثال على هذا يمكن أن ينظر لأطفال المهاجرين من الثقافات غير الغربية علـى أنهم "يتصفون بالوقاحة وقلة الذوق عندما لا ينظرون فى أعـين المعلـم" عنـدما يتحدث لهم، بينما تعتبر ثقافة الأطفال أنه من الوقاحة وقلة الذوق أن يفعلوا هذا.

٨-٢-٢-٣ العدوان عند الأطفال والشباب

شأنه شأن الخجل يمكن للعدوان أن يربط بصعوبة بتكوين العلاقات، كمـا يمكن له بطرق مختلفة فى "المحاريب: **Niches**" الإيكولوجية المختلفة. على سـبيل المثال ارتبط انتشار العدوان كسمة سلوكية فى المجتمعات الغربية مثـل المملكـة المتحدة مع بعض الثقافات الفرعية مثل عضوية العصابة والحرمـان الاجتمـاعى. لكن كون الفرد عدوانيًا يمكن اعتباره توافقيًـا فـى الجيـرة العنيفـة **"tough"**. على سبيل المثال وجه انتباه كبير فى المملكة المتحدة حديثا نحو ما كان قـد أدرك على أنه زيادة فى وقوع العنف بين الشباب وبشكل خاص فى العنف الذى تـضمن استخدام السكاكين وأذرعة النيران، وهو ما أرجع فى الغالب للعوامل الاجتماعيـة التى تخلق ثقافات فرعية تشجع حمل واستخدام الأسلحة. ويمكن للرفاق فـى مثـل هذه السياقات أن يلعبوا دورًا مهمًا ومعنويًا فى تنشئة الطفل وتطوير اتجاهاته نحـو السلوك العدوانى.

وهناك مواقف وآراء مختلفة فى الثقافات المختلفة حول طبيعة علاقات الرفاق المرغوب فيها. **(Schneider, Woodburn; Soteras – de Toro and Unvari, 2005)**

يتضح هذا فى الطرق المختلفة التى تدار بها الصراعات بين الأفراد ويتم التحكم فيها، فى الولايات المتحدة كمثال على "الثقافة الفردية" ينظر للصراع باعتبارها جزءًا لا يمكن تجنبه من أداء أو عمل المجتمع، مع ما يكمن به من ضغط موروث بين الاستقلال والتكامل. (Rothbaun, pott, Azuma. et al., 2000) ويشجع الأطفال على الوقوف بأنفسهم "وإعطاء أفضل ما يستطيعون" فى العراك البدنى وألا يواجهون وهم راقدون. وهناك مجتمعات أخرى كما كشفت دراسة أجريت فى اندونيسيا (Markus and Lin, 1999) تتجنب الصراع وتشجع الأطفال على عدم المشاركة فى الموضوعات المحملة بالمشاكل وتجنب أولئك الذين قد يواجهون صراعا معهم. وسوف يكون بالإمكان المحافظة على أداء جماعى أكثر انسجاما وتناغما للمدخل الأخير مع تحقيق إنجاز فردى يفوق ما يتحقق فى الحالة الأولى.

هناك كذلك اختلافات واسعة فى الدرجة التى يتعرض بها الأطفال للعدوان والعنف. فى المجتمعات الغربية يتعرض الأطفال الذين يعيشون فى الثقافات الفرعية المجاورة للأحياء الفقيرة لأكبر قدر من التعرض. فى مثل هذه الحالات يكون العدوان عند كل طفل وطفلة مرتبطًا بعنف الأسرة والصراع بين أعضائها. والارتباط بين العنف والدخل المنخفض إذا ما اقترن أثر الفقر مع أثر العنف يخلق الاثنان ويوسعان الفقر. (McLnnes, 2004). ويتحمل من يتلقون العنف وبشكل خاص الأطفال التكلفة والتبعة فى شكل صحة بدنية وعقلية معطلة (Mcinnes, 2004), (Impaired) ويحتاج المهنيون الذين يتعاملون مع الأطفال الذين كشفوا عن مستويات مرتفعة من سلوك العنف أن يدركوا ويعرفوا هذه العوامل الاجتماعية الثقافية التى قد تزيد من احتمالات قيام الأطفال بهذه السلوكيات، وقد تعدهم مسبقا للقيام بها.

٨-٢-٢-٤ الصعوبات الانفعالية (الوجدانية) والسلوكية

تشكل الصعوبات أو المشكلات الانفعالية (الوجدانية) والسلوكية (E.B.D) تحديًا من نوع خاص للوالدين والمعلمين والمهنيين الآخرين. وتعريف الصعوبات

الانفعالية والسلوكية على أنها "سلوكيات محكوم عليها بخرق المعايير الاجتماعية للسلوك المقبول، ولذلك فهى غير مرغوب فيها".

(Empson and Hamitton, 2004 , p. 112).

يضم فورًا مباشرة فكرة؛ أن المشكلات الانفعالية والسلوكية (EBD) ستتغير مع السياق الاجتماعى. والمعايير الاجتماعية للسلوك المقبول ستتغير مع مرور الوقت وتختلف من سياق اجتماعى ثقافى لآخر.

كما أن هذه السياقات ستتغير كذلك مع مرور الوقت. فى المملكة المتحدة، نجد أن السلوك المضاد للمجتمع وغير المقبول عند الأطفال والشباب يشكل اهتماما هائلا للحكومة والجمهور على حد سواء. وحول هذا الموضوع عبر كثير من التربويين وعلماء النفس والشخصيات العامة الأخرى عن اهتمامهم، **(See Green field, Leach, Bowlby et al., 2006)** بالطبيعة المتغيرة للطفولة، وظهور مشكلات الصحة العقلية بين الأطفال والحاجة لقيام المجتمع باتخاذ الإجراءات والأفعال اللازمة لاستبعاد هذه المشكلات.

وتقدم القيم والأهداف الثقافية الموجودة أساسا للحكم على خصائص الأطفال وسلوكهم الاجتماعى بواسطة الآخرين حتى تكون مقبولة داخل السياق الثقافى.

هذه الأحكام سوف تؤثر عندئذ على الطريقة التى يشعر بها الأطفال بأنفسهم، ومدى تمكنهم من تحقيق وبناء مهارات اجتماعية جيدة، ومن ثم يتمكنون من العمل بطريقة جيدة اجتماعيا. ونظرًا لأن خصائص وسمات الطفل ينظر لها بطرق شديدة الاختلاف فى الثقافات المختلفة، لذلك فمن المتوقع أن ما يعتبر أنه يكون"**EBD's**: المشكلات الانفعالية والسلوكية" سوف يختلف عبر جميع الثقافات أو الثقافات الفرعية. والسلوكيات مثل العدوان الزائد سينظر له كونيا على أنه إشكالى أو سلوك مشكل **(Problematic)** عبر جميع الثقافات، ولكن نقطة القطع

(Cut- of point) بين السلوك المشكل والسلوك غير المشكل، أو بين الطبيعى وغير الطبيعى سوف تختلف اعتمادا على التحمل الثقافى العام للعنف فى مجتمـــع مـــا أو ثقافة فرعية داخل المجتمع. ومفهوم "الطبيعي"، (Normality) هو مفهوم إحـــصائى يأخذ فى الاعتبار احتمالية حدوث سلوكيات معينة عند مـــستويات نمائيـــة معينـــة، وسمة مهمة لمحكات اعتبار السلوكيات غير طبيعيـــة (abnormal)، هـــو كونهـــا تتضمن ظروف حياة الطفل والموقف الاجتماعى الثقافى لأسرته.

وقد تكرر التوصل لكون العلاقات المتبادلة بين الأفراد تدخل بطريقة محورية أساســـية فـــى أســـباب وتطـــور المـــشكلات الانفعاليـــة الـــسلوكية (EBD'S). فعلاقة الطفل مع والديه أو الآخرين الذين يرعونه لها أهمية جوهرية وأساسية، وهـــذه العلاقات قد تتفاعل كذلك مع وتؤثر على علاقات الطفل بالرفاق. لذلك فإن فهم الطريقة التى تتطور بها (EBD'S) فى الثقافات المختلفة تتضمن فحص الطرق المحددة التى قـــد تتفاعل بها أنماط الوالدية (Parenting styles) مع سمات وخصائص الطفـــل للتعـــرف على ما إذا كانت أنماط محددة للوالدية ترتبط مع أنواع محددة من ســـلوك الطفـــل. إذا كانت ستزداد احتمالات وجود واستخدام عمليات بين الأفراد متـــشابهة فـــى الثقافـــات المختلفة، كما يمكن للعوامل الاجتماعية أن تعرف طبيعة العلاقات المتبادلة بين الأفراد، وبذلك تفسر انتشار (EBD'S) فى بعض الحالات. على سبيل المثال هناك دليل على أن الأطفال من الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المحرومة فى المجتمعات الغربيـــة تـــزداد عندهم مخاطر الإصابة بالصعوبات الانفعالية السلوكية.

(EBD'S) (Schneiders, Drukker, Vander Ende et al., 2003).

ونتيجة ثانية وتالية على الصعوبات الانفعالية الاجتماعية (EBD'S) يمكن أن تكون انخفاض مستوى الإنجاز الأكاديمى.

(Department of Education and Skills, 2004).

والتفاعلات بين التحصيل الأكاديمى ودخل الأسرة والصعوبات الانفعاليـــة السلوكية (EBD'S) تفاعلات شديدة التعقيد فى المجتمع الغربى، ويعتبر الوالدان فى كثير من الأحيان هما السبب وراء الربط بين الفشل التربوى والصعوبات الانفعالية الاجتماعية السلوكية (SEBD'S) والبيئة المنزلية المحرومة. ويفـــسر ذلـــك بكـــون الوالدين شديدى الفقر والعوز، واللذين لا يكون لديهم فى المعتاد إلا الحد الأدنى من سنوات التعليم، يقدمان بيئة معرفية غير مشجعة ولا مثيرة ولا محفزة لأطفالهما.

(Bradley, Whiteside, Mundform et al., 1994).

وهو ما قد يؤدى إلى افتقاد الطفل المصاب للنجاح الأكـــاديمى نظـــرًا لأن المعلمين يميلون للاستجابة استجابة أقل إيجابية وأكثر عقابـــا للأطفـــال منخفـــضى الدافعية، ويسلكون سلوكا سيئا فى الفصل الدراسى. (انظر كذلك الفـــصل الرابـــع لمناقشة العوامل المهمة والمعنية الأخرى).

ومن المهم ملاحظة أن الممارسات الوالدية المتشابهة قد تكون لها نتـــائج ومستتبعات مختلفة اعتمادا على الظروف الاجتماعية الثقافية والحالة المرتبطة بهذا هى استخدام العقاب البدنى الذى ارتبط بنتائج سلبية فى حالة الأطفال فـــى الغـــرب وبشكل خاص الأطفال البيض لأسر بالطبقة المتوسطة. ولم يرتبط بذلك فى حالـــة أسر الأقليات الإثنية مثل الأفارقة الأمريكيين، وهذه هى البيئة التى تكـــون شـــديدة الأهمية بشكل خاص لسنوات ما قبل المدرسة. ومن المحتمل كذلك أن يسهم نمـــط أو أسلوب الوالدية (Parental Style) الذى يفتقد فى الغالب الدعم الانفعالى.

(Karenman , Miller and Sjaastad , 1995).

ويتضمن استخدام عقاب غير متسق وقاسٍ فى حالة الأسر الفقيرة المعدمة التى تعانى من ضغوط عالية، ومن المتوقع أن يسهم هـــذا الـــنمط الوالـــدى فـــى

انخفاض تقدير الذات وغياب الدافعية عند الأطفال. وقد ربطت ممارسات الوالدية مع استخراج المشكلات (Externalizing) وبشكل خاص اضطرابات السلوك

(Conduct Disorders).

(Patterson, 1982 ; Webster – Strarton and Herbert, 1993).

(Deater – Deckard, Dodge, Bates and Petit , 1996, Straus and Stewart, 1999).

أو الأسر ذات الوضع الاجتماعى والاقتصادى المنخفض. والنتيجة المحددة للفروق الثقافية فى الممارسات وفى أثر العقاب البدنى فيما يتعلق بالسياسة والممارسة ستناقش مناقشة إضافية فى القسم ٨ – ٣ – ٣ – ١ .

٨-٢-٢-٥ الضغط والتصدى

يمكن التغلب على تأثير العوامل المرتبطة بالآثار النمائية السلبية بل وربما إلغاء بواسطة إستراتيجيات الصمود أو المقاومة والتصدى وهى الاستراتيجيات التى تطور فى سياقات ثقافية محددة. وبالنسبة للأطفال فى مختلف الجماعات الثقافية، فإن التصدى للضغط هو إحدى القدرات الأساسية التى تخفض احتمالات الإصابة بالصعوبات الانفعالية والسلوكية (EBD'S). وسوف يتعرض الأطفال المختلفين للعوامل التى تولد الضغوط (Stressors)، وقد يمر الأطفال المحرومين (مثل أولئك الذين ينتمون لأقليات إثنية أو الأسر ذات الدخل المنخفض فى المجتمعات الغربية) بخبرات ضغوط أعلى فى بعض الظروف عن الأطفال غير المحرومين أى الأفضل فى ظروفهم. وبينما نضع فى اعتبارنا أهمية الآثار البيئية غير المشتركة، فإن السلوك الوالدى جانب أو بعد مهم من أبعاد البيئة المنزلية التى تقدم أول سياق يتعلم فيه الأطفال إستراتيجيات التعامل مع الجوانب الأكثر صعوبة من ضغوط الحياة مثل أحداث الحياة شديدة السلبية أو المشاحنات اليومية. وسوف تعكس أنواع الإستراتيجيات التى تسود وتسيطر فى بيئة ما آثار السياق الثقافى الأوسع والأعرض.

(Xu, Farver, Chang et al., 2006).

وقد وصف ويسز وزملاءه في ١٩٨٤ (Weisz et al., 1984). إستراتيجيات التصدى عند الأطفال وبين أنها تنقسم إلى ثلاث فئات هى:

- تغيير أبعاد وجوانب الموقف لخفض مصدر الضغط (الضبط الأولى - Primary control).
- تغيير أنفسهم للتأقلم والمواءمة مع الموقف (الضبط الثانوى) (Secondary Control).
- إلغاء الضبط، لا التعديل ولا الضبط (بدون ضبط - Noncontol).

وسوف تختلف الأهمية التى يعطيها الأطفال للضبط مع تغير النفسية الثقافية أو المزاج الثقافى. ففى المجتمعات الغربية يكون ضبط الأحداث والمشاعر وغيرها شديد الأهمية. لكن الفئات شديدة التدين قد تشعر بالضبط وأهميته بدرجة أقل باعتباره انعكاسًا لتدينهم والدين الذى يمارسونه والذى يساعدهم على التوافق مع المواقف بدلا من محاولة تغييرها. لذلك فإن استجابات الأطفال للضغط وإستراتيجيات التصدى الخاصة بهم ستعكسان بدرجة كبيرة السياق الاجتماعى والثقافى الذى تعيش فيه أسرهم. فى السياق الغربى للأسر النووية (Nuclear)، الأسر المترابطة (Cohesive) التى تتصف بالتفاعلات الإيجابية والعلاقات الداعمة تشجع وتدعم التوافق الاجتماعى، والإحساس بالأمن والقبول وتصور أفضل وأعظم للإمكانيات والقدرة على ضبط الظروف الضاغطة، فى مثل هذه السياقات فإن الأطفال فى الأسر التى يشعرون فيها بأنهم مرفوضون، لن يستطيعوا الاعتماد على إستراتيجيات الدعم الاجتماعى الخاصة بالتصدى، كما لن تكون لديهم ثقة فى قدراتهم الخاصة لتغيير المواقف وتيسير ضبطها. وأطفال الأسر التى تعيش فى فقر، والذين يزداد ميل والديهم للتعبير عن فقد الأمل فى تحقيق تغيير والخروج إلى خارج ظروفهم غير السعيدة، سيكونون أكثر استعدادًا لاكتساب هذه الطريقة فى الأداء التى تمرر لهم، لذلك فهؤلاء الأطفال كذلك سيميلون لتبنى إستراتيجيات

التصدى التى تتصف بالتخلى عن أو هجر الضبط (Control – Relinquishing Strategies) لكننا يجب أن نأخذ فى اعتبارنا أنه سيكون هناك مدى واسعا من الفروق الفردية فى مدى قدرة الأطفال الذين يعيشون فى فقر فى التغلب على ظروفهم والتوصل لحلول توافقية للظروف المشكلة. وتضم قدرة الطفل على الصمود، وهى القدرة التى تيسر وتسهل السلوك التوافقى خصائص وسمات الطفل، على سبيل المثال الذكاء المرتفع والشخصية الإيجابية المتفائلة واستقرار الحالة المزاجية.

وتميل ظروف الأطفال الذين يكبرون فى كثير من الدول النامية التى تشكل أغلبية دول العالم لأن تكون مختلفة. وقد لا يكون للعلاقات والظروف فى حالة الأسر النووية حديثة التكوين نفس الأثر الذى يحدث فى المواقف الصناعية الغربية. ففى الصعيد الأعظم من المواقف غير الغربية (غير الصناعية) يمكن أن يدعم الأطفال بواسطة شبكة أكثر امتدادا عن أعضاء الأسرة عندما تواجه أسرهم الخاصة والقريبة صعوبات. لكن التغير الثقافى الذى جاء مع التحضر أو التحول إلى الطبيعة الحضرية (Urbanization) قد أدى إلى تعبيرات مختلفة عن أثر مشكلات الأسرة، وفى أغلب هذه المواقف كان هناك توثيق كبير لمشكلات الفقر والمواقف، مثل مواقف أطفال الشوارع الذين يكشفون عن مستويات مرتفعة من المقاومة والصمود والقدرة على التأقلم مع ظروفهم، بينما يكونون شديدى الضعف فى كثير من الجوانب وأكثر عرضة للإصابة.

(See Study by Aderinto , 2000).

٨-٣- ما يترتب من نتائج ومستتبعات على السياسة والممارسات

يركز فى هذا القسم على بعض النتائج والمستتبعات التى نوقشت فى القسم السابق التى تمس السياسة والممارسات، وتؤثر فيها وبشكل خاص ما يتعلق بتقديم

الخدمات التربوية والاجتماعية وخدمات الصحة العقلية للأطفال. ونبدأ القسم بمناقشة لتطور ونشوء السياسات التربوية كما تأثرت بالعوامل الثقافية، وتوضيح التطبيقات المحددة للمناظير النظرية المختلفة من الحركات العلمية المركزة على الطفل، (Child – Centred Movements) التى أثرت عليها نظرية بياجيه وحتى نظرية النشاط التى تعكس منظور فيجوتسكى مع التركيز على التعلم فى سياق. وتكون بؤرة اهتمامنا وتركيزنا بعد ذلك هى استخدام اللغة فى المدارس كما يطبق فى السياقات التى يكون فيها وسيط التدريس لغة غير اللغة الأصلية (Native) للصعيد الأعظم من الأطفال، وكذلك فى المجتمعات متعددة الثقافات حيث تشكل ثنائية اللغة قضية. وتناقش المستتبعات والنتائج والاعتبارات المتعلقة بالسياسات التربوية مع معالجة الأبعاد والجوانب المعرفية والاجتماعية لخبرات الأطفال فى مثل هذه المدارس. ومجال آخر للتطبيق العملى من منظور الثقافة نجد الممارسات الوالدية والاعتبارات اللازمة لفهم والتعامل مع التعبير الثقافى عن صحة الطفل ورفاهيته. ويوضح هذا فى الأمثلة المحددة للخجل وكف السلوك والعدوان والصعوبات والمشكلات الانفعالية والسلوكية للأطفال والضغوط واستراتيجيات التصدى التى قد تستخدم من جانب الأطفال وأسرهم وبشكل خاص فى سياق الحرمان الاجتماعى. ومثال محدد لمدخل للوالدية متأثر بالعوامل الثقافية هو تأديب الأطفال (Disciplining). كما توضح الاختلافات عبر الجماعات الإثنية (العرقية) والوضع الاجتماعى الاقتصادى فى استخدام العقاب المادى أو البدنى لضبط سلوك الأطفال ومستتبعات أو نتائج هذه الممارسات. وأخيرا، يركز القسم على تشجيع وزيادة هوية الأطفال فى البيئة متعددة الثقافات، مع تركيز خاص على الهوية الإثنية والثقافية. وتناقش كذلك المستتبعات والنتائج على التوافق الاجتماعى والانفعالى للأطفال من خلفيات الأقليات العرقية. ويُعرَض مثال لبرنامج يهدف إلى تحسين وزرع الهوية الثقافية الإيجابية لهؤلاء الأطفال.

٨-٣-١ مداخل التعلم والتدريس

لقد ترتب على مختلف المداخل النظرية نتائج ومستتبعات تتعلق وتخص السياسة والممارسة الخاصة بتقديم الخدمات والممارسات التربوية على ضوء تفسير هذه النظريات لتعلم الأطفال ونموهم وتطورهم النفسين. (الفصل الخامس)، ويرتبط الاهتمام بالتطبيق العملى لهذه المداخل بمدى وإمكانية أخذ هذه العوامل الثقافية فى الاعتبار عند تصميم وتخطيط المقررات والجوانب الأخرى للمدرسة والتمدرس (Schooling) فى المجتمعات والدول المختلفة. ومن بين القضايا الأخرى مستتبعات أية صياغة مفاهيمية بعينها مثل مفهوم الذكاء ومدى فاعلية وكفاءة الصياغات المختلفة فى تفسير النمو والتطور المعرفين (العقلى) فى السياقات المختلفة. وأهمية توقعات المعلم والوالدين فيما يتعلق بإنجازات الأطفال الذين ينتمون لجماعات اجتماعية وإثنية مختلفة بالمدرسة، والعلاقات بين الأداء فى المجالات الأخرى والإنجازات التربوية.

وكما رأينا فى الفصول السابقة، فإن كثير من الأطفال فى العالم ينمون فى سياقات تعكس مسارات مختلفة للنمو. والاهتمام العام فى الدول النامية (الأقل تصنيعا) (Less Industrialized) هو كونهم يحتاجون لإمكانيات أوسع والتمكن من الحصول على الفرص والإمكانيات التى تعتبرها الأسر فى الدول الصناعية والدول الأكثر تقدما وتصنيعا كقضية مسلم بها – خدمات الرعاية الصحية والتربوية – وهى أكثر الخدمات أهمية لمناقشتنا هنا. لذلك فالمدى الذى تعكس مداخل التعلم والتدريس هذه الحاجات فى هذه السياقات يشكل قضية مهمة ومرتبطة بنا. وفى المجتمعات الغنية وبشكل خاص المجتمعات فى أوربا والولايات المتحدة تم تمويل التدخلات لتيسير وتسهيل أقصى درجات النمو للأطفال المحرومين بواسطة الحكومات والمنظمات غير الحكومية (التبرعات) منذ الستينيات والمراحل الأولى

لبرامج الهدستارت (Head Start) فى أمريكا الشمالية. ومن بين الدروس المبكـرة التى تم تعلمها من هذه التدخلات فى حالة الأطفال بالخلفيات المحرومة اجتماعيـا كانت الحاجة للتغلب على انخفاض تحصيل وإنجاز الأطفال عند مستويات متعـددة واستهداف الوالدين والمجتمع وكذلك الأطفال، وكذلك الحاجة لتقويم وتقدير آثار أى برنامج للتدخل على المدى المتوسط وحتى المدى الطويل، وكذلك عقـب التـدخل مباشرة (أى التقويم عند مختلف مراحل التطبيق على منتصف المرحلة وطوالهـا، وكذلك عقب انتهاء التدخل مباشرة)، لأن آثار النـائم (Sleeper Effects) تحـدث وهى الآثار التى تصبح فيها الآثار واضحة لفترة تتراوح بين ٥ و ١٠ سنوات بعد التدخل. ومثل هذه الآثار قد ترجع لعدد من الميكانزمات المختلفة – التغير النمـائى أو الآثار المتبادلة – للعلاقات بين الأفراد التى تزداد مع مرور الوقـت لمختلـف القياسات. وبشكل عام كانت للخبرات المختلفـة مـع المـداخل الخاصـة بـالتعلم والتدريس فى كل من الدول الأقل تقدما وللبرامج المحسنة والمعدلة فـى المواقـف الصناعية مستتبعات ونتائج تتعلق بالسياسات التربوية.

٨-٣-١-١ المستتبعات والنتائج المتعلقة بالسياسات التربوية

كان لنظرية بياجيه أثر مهم ودال على الممارسة التربوية المطبقـة فـى المؤسسات التربوية الرسمية بالمدارس فى أجزاء كبيرة من العالم. ونظرية بياجيـه كما رأينا فى الفصل الخامس نظرية مفتاحية للنمو والتطـور المعـرفيين. وكـان لسمتين بهذه النظرية دلالة وأهمية خاصة لتعليم وتربية الأطفال. والسمة الأولى هو الرأى القائل: بأن الأطفال يولدون بمعرفة تتضح مع الوقت، وأنهم لا يكتسبون هذه المعرفة ببساطة وقد سبق تغليفها وعزلها عن العالم الخارجى. بدلا من ذلك يعتبـر الأطفال يبنون بنشاط تطورهم الخاص عن طريق التفاعل مع البيئة. والسمة الثانية فى نظرية بياجيه هى النظر لتفكير الطفل على أنه يختلف كيفيا عن تفكير الآخرين عند الأعمار المختلفة، بما فى ذلك البالغون. وبالإضافة لكـون الأطفـال الأكبـر

يكونون أكثر معرفة (More knoldgable) عن الأطفال الأصغر، فإن الطرق التى ينظرون بها للعالم ويفهمونه عند مختلف مراحل النمــو تكــون مختلفــة. وفكــرة المراحل سمة مهمة لنظرية بياجيه، مع تضمن كل مرحلة تالية لمستويات متزايــدة فى التنظيم وأبنية منطقية كامنة وراءها.

وقد كانت نظرية بياجيه مؤثرة فى صياغة السياسات التربوية والتعليم فى الدول الغربية. ومثــال علــى هــذا التــأثير نجــد توصــيات تقريــر بلــوودين (Plowden Report) الخــاص بــالتعليم الابتــدائى فــى إنجلتــرا وويلــز، (Central Advisory Council for Education, 1967) وهو التقرير الذى عــرف وأرشد السياسات التربوية القومية وممارسات الفصل الدراسى لعدة سنوات. ومــن بين الخصائص المفتاحية المهمة للتقرير نجد إشارات إلى أهمية ودلالة التتابعــات النمائية، (Developmental Sequences) عند الأطفــال، الاســتعداد (Readiness) لخبرات تربوية محددة والتركيز على الاهتمام بالعمر النمائى عند تقديم الخــدمات التربوية. وبشكل خاص، وبما يتسق مع نظرية بياجيه نُظر لدور المعلم على أنــه ببساطة السماح للأطفال بأن ينشغلوا مع بيئتهم بطريقــة نــشطة وتمكيــنهم مــن الحصول على الخبرات الملائمة عند الوقت المناسب لتشجيع وتحسين وحث قدرتهم على التعلم. بالإضافة إلى ذلك رؤى أن التربية ستكون فاعلة فقط إذا ما أخــذ فــى الاعتبار وروعيت المرحلة التى يصبح عندها الأطفال مستعدين للحــصول علــى خبرات تربوية محددة. مثل هذه الاعتبارات كانت متسقة مع حركة التركيز علــى الطفل. (Child – centred – Movement) فى الممارسة التربوية.

وبينما قد لا تكون سمات نظرية بياجيه المرتبطة بحركة التركيــز علــى الطفل طبقت وتم تبنيها تبنيًا كاملا فى نظم التربية غير الغربية (على سبيل المثــال التحرك بعيدا عن الطباشير والكلام)، فإن فكرة الأداء العقلــى باعتبــاره قــدرة أو نشاطًا فرديًا تماما ومطلقا قد تم استيرادها لتلك الثقافــات وأدخلــت رســميا فــى

خصائص وسمات النظام التربوى الذى يؤكد على استزراع (Cultivation) عقل الطفل الفرد والاستكشاف والإنجاز الشخصين. فى هذه الحالة تكون البؤرة مركزة على تطوير وتنمية الطفل نحو القدرة على التفكير المنهجى المنظم حول العلاقات المنطقية داخل مشكلة تعكسها المرحلة النهائية من مراحل النمو المعرفى عند بياجيه (مرحلة العمليات الشكلية) (Piaget, 1951).

وينظر لمثل هذا التوجه للنظام التربوى على أنه يفضل فى تزويد الأطفال فى المجتمعات غير الغربية بالمدى الكامل من المهارات والمعرفة اللتين تمكنانهم من الربط المناسب بين أشكال الواقع فى حياتهم اليومية والمعرفة كما تنعكس فى بيئاتهم الفورية. (Nsamenang, 2003).

وقد اقترح أن المقررات المدرسية فى أماكن مثل أفريقيا تحتاج لأن توجه نحو التربية التى تنشئ الأطفال وتعدهم للمشاركة المسئولة فى أنشطة اجتماعية واقتصادية مقبولة ومقدرة، بما فى ذلك التدريب على المسئولية والأداء المعرفى.

(Nsamenang, 2003 , Serpell, 1993)

وقد تم تحقيق هذا التدريب تقليديا عن طريق أشكال محلية أصلية (Indigenous) للتعلم بالمشاركة، ويتسق مع النظرية الاجتماعية التاريخية لأتباع فيجوتسكى، (Neo – Vigotskian Socio – Historical Theory. Rogoff, 2003)

٨-٣-٢-١ برامج الأطفال المحرومين ثقافيا

ارتبط الفشل فى الاستفادة من الخبرات التربوية فى المجتمعات الصناعية مع الحرمان الاجتماعى. وهناك أدلة كثيرة على أن الأطفال من الخلفيات المحرومة اجتماعيا واقتصاديا، أى البيئات المعدمة على سبيل المثال فى المملكة المتحدة، تزداد احتمالات ومخاطر معاناتهم من الفشل التربوى.

(Department of Education and Skills, 2004).

والكشف عن المشكلات الانفعالية والسلوكية (Schneiders et al., 2003)
كما أن هناك كذلك علاقة مؤيدة بشدة وتم التحقق منها بين الوضع الاجتماعى الاقتصادى والنجاح التربوى (الدراسى). وفى المملكة المتحدة اختلفت نسبة الأطفال الذين حققوا النجاح فى ٥ من المواد بشهادة الثانوية العامة (G.C.S.E) فى عام ٢٠٠٢ من ٧٧٪ فى الطبقة المهنية إلى ٣٢٪ فى حالة الأطفال الذين كانت وظائف والديهم من المهن الروتينية. وفى نفس العام شارك ٨٧٪ من أطفال الأسر المهنية و٦٠٪ من أطفال الأسر الروتينية، فى التربية بعد عمر ١٦ عامًا.

(National Statistics, U. K. Government on Line).

والتفاعلات بين التحصيل التربوى ودخل الأسرة والمشكلات الانفعالية والسلوكية معقدة. وكما رأينا قبل ذلك فإن الوالدين الفقراء الذين لم يحصلوا إلا على تعليم منخفض، لا يقدمون لأطفالهم بيئات مثيرة ومحفزة ومشجعة.

(Bradley et al., 1994).

وهو شىء شديد الأهمية والدلالة وبشكل خاص خلال سنوات ما قبل المدرسة. وقد بين إنتويستل وألكسندر وأولسون فى ١٩٩٧:

(Entwistle, Alexander and Olson, 1997).

أنه بينما يتقدم الأطفال من الخلفيات الفقيرة فى المدرسة بمعدلات يمكن مقارنتها مع أطفال الأسر الأفضل مستوى، فإنهم يهبطون لما هو دون ذلك خلال العطلات الصيفية. ومن بين العوامل الأخرى التى تداخلت نجد نمط الوالدية، الذى تزداد احتمالات افتقاده للدعم الانفعالى.

(Korenman et al., 1995).

واستخدام عقاب غير متسق وشديد مما يسهم فى انخفاض تقـدير الـذات وغياب الدافعية عند الأطفال. وقد وجد أن الممارسات الوالدية قد ارتبطت بالتعبير الخارجى عن المشكلات وبشكل خاص اضطراب السلوك.

(Patterson, 1986, Webster – Stratton and Herbert, 1993).

واضطراب السلوك بدوره يؤدى إلى غياب النجاح الأكاديمى عند الأطفـال لكون استجابة المعلمين تكون أقل إيجابية ويكونون أكثر عقابا للأطفال الذين ليست لديهم دافعية ويسيئون التعرف فى الفصل الدراسى. كما يمكن لقدرة الأطفال علـى الأداء الجيد فى المدرسة أن تتعطل مع ذلك بسبب اعتلال صـحتهم، لعـدم تـوفر منازل كافية أو ملابس أو غذاء جيد وعدم كفاية الرعاية الصحية، وجميعها أشـياء ترتبط مع الحياة والعيش فى فقر. **(Crooks, 1995).**

واعترافا بآثار هذه العوامل على أداء الأطفال ذوى الخلفيات المحرومـة، طبقت برامج عند مختلف النقاط فى المملكة المتحدة والولايات المتحدة لدعم نمـو وتطور الأطفال المتأثرين. ومن البرامج المتميزة بالمملكة المتحدة "برنـامج بدايـة متأكدة" **Sure – Start Programm** (انظر دراسة الحالة (١) أما فـى الولايـات المتحدة فإن هنـاك العديـد مـن الآثـار الإيجابيـة لبـرامج المنـع والتـدخل، **(Prevention and Intervention)** مثل مشروع "بيري" لما قبل المدرسة.

(Berry Pre- School Project).

(Schweinhart, Barnes, Weikart et al., 1993).

وقد قيِّمت هذه المشروعات وقوِّمت وانتشر استخدامها. وقد أشـار أرنولـد ودوسكتوروف فى ٢٠٠٣، **(Arnold and Doctorof , 2003)** إلى أن عددًا قليلاً من هذه البرامج كان يهدف بشكل خاص إلى تحسين كل من النتائج التربويـة والـصحة العقلية للأطفال المعرضين للخطر، **(At Risk)**، حتى على الرغم من أن الرابطة بين

الاثنين واضحة وأكبر بالنسبة للأطفال الذين يعيشون فى أكثر الظـروف حرمانـا. ويبدو أن المكاسب والفوائد التى تعود من البرامج التى تتـصدى للقـضيتين تكـون مكاسب وفوائد بعيدة المدى بل وتستمر حتى البلوغ. (Schweinhart et al., 1993).

الحالة (١): برنامج البداية الواثقة فى المملكة المتحدة

بدأ برنامج البداية الواثقة بواسـطة حكومـة المملكـة المتحـدة (Department of Education and Employment, 1999) لمنـع الاستبعاد الاجتماعى عن طريق استهداف الأطفال الـصغار جـدا الذين يعيشون فى الفقر. وقد أثار المشروع وناقش وبنـى علـى الخدمات الموجودة، بحيث أصبح الدعم أكثر تنسيقا مـع اتـصال أفضل واقتسام المعلومات بين مقدمى الخدمة والتى لعـب فيهـا الزائرون الصحيون دورا فاعلا ومفتاحيا وأساسيا. وكانت الأهداف هى استبعاد أو على الأقـل خفـض الآثـار الـسلبية للحرمـان الاجتماعى عن طريق تحسين صحة الطفل وتطـوره الاجتمـاعى والانفعالى وقدرته على التعلم وتقوية ودعم الأسـر والمجتمعـات والجماعات. وقد تضمنت المبادئ الأساسية المفتاحية ما يلى:

- مشاركة الوالدين المحليين ومن يرعون الأطفال فى تصميم وتنظيم وتوصيل الخدمات ببرنامج شورستارت (البداية الواثقة) (Sure Start).
- التنسيق لإضافة قيمة.
- الحساسية الثقافية فى توصيل الخدمات، نظرا لأن أطفال الأقليـات الإثنية هم أكثر الفئات عرضة لأن يكونوا فقراء، لـذلك يجـب أن تكون الخدمات ملائمة ومناسبة لاحتياجاتهم الخاصة.

- تجنب الوصم (Stigma).
- تقديم مشاركة طويلة الأجل كما هو ضرورى وبالقدر اللازم.
- ضمان كون الإنجازات المحلية مهمة ولها دلالة بالنسبة للأهداف القومية.

(Eisenstadt, 2002).

وقد بين تقويم البرنامج أنه فاعل مع كثير من الأطفال والأسر، ولكن تم التعرف على مشكلتين هما:

- كان هناك غياب لتلقى الخدمات والاستفادة منها من جانب الأسر المحرومة.
- لم تكن المصادر كافية لتقديم المساعدة الكافية للأسر متعددة المشكلات.

(Brown and Dillenburger, 2004).

ومن المهم ملاحظة أن غياب الاستفادة يرجع فى المعتاد للظروف العملية لا لغياب الاهتمام أو الرغبة عند الوالدين. وتطالب الحكومة البريطانية بالتقويم المستمر لبرنامج شورستارت وتحتاجه. وقد بين التقرير الأخير للتقويم القومى له فى ٢٠٠٦.

(Belsky , Melhuish, Barnes et al., 2006)

إن هذه الجهود الرامية لتحسين الصحة والنمو للأطفال المحرومين اجتماعيا الأقل من ٤ سنوات وأسرهم كانت لها تأثيرات محدودة تختلف مع درجة الحرمان الاجتماعى.

٨-٣-٢ استخدام اللغة فى المدارس

ليس هناك أدنى شك فى أن النمو والتطور المعرفين وتطور اللغة يرتبطان ارتباطا قويا ووثيقا على الرغم من أن النظريات تختلف كما سبق أن رأينا فى الفصل السادس – حول مقدار الأهمية التى تعطى للغة بوصفها ميسرًا للنمو المعرفى والعكس. على سبيل المثال قد تكون لغة التدريس عاملا شديد الأهمية والدلالة فى التقدم الأكاديمى للطفل، وبشكل خاص إذا كانت هذه اللغة مختلفة عن اللغة الأصلية للطفل. وسوف نعود فى هذا القسم إلى مشكلتين تم التعرف عليهما فى القسم ٨-٢-٢-١ – على أنهما ترتبطان مع استخدام اللغة فى المدارس: **المشكلة الأولى** ترتبط بإدخال لغة أجنبية باعتبارها وسيطًا للتدريس، **والمشكلة الثانية** ترتبط مع خبرة ثنائية اللغة عند الأطفال. وقد برزت مشكلة استخدام لغة أجنبية باعتبارها وسيطًا للتدريس فى المدارس فى عملية إدخال اللغة الإنجليزية إجباريا فى مدارس زيمبابوى بواسطة المسئولين السابقين، **(Former Colonical Masters).**

(Sekeleti, 1998 ; Serpell, 1998).

وقد لوحظ فى مثال زامبيا أن المنطق والمبرر وراء سياسة استخدام اللغة الإنجليزية كوسيط للتدريس فى المدارس كان يعتمد على أسس إدارية وسياسية واقتصادية.

(Sekeleti, 1998).

ونظرا لأن ذلك كان يطبق فى مجتمع متعدد اللغات، فإن استخدام "لغة أجنبية" باعتبارها وسيطًا للتدريس بالمدارس، وكذلك بوصفها اللغة القومية يكون له أثر توحيدى **(Unifying)**، دون النظر لأية لغة محلية على أنها مفضلة عن اللغات الأخرى. كما قدمت بعض الحجج كذلك على أن إدخال مثل هذه اللغة مبكرا فى

العملية التربوية تكون له ميزة جعل التعلم أسهل وأيسر. اتساقا مع فكرة الفترة الحرجة لاكتساب اللغة (Critical Period) (Lenneberg, 1967) لكن كما رأينا فى القسم ٨-٢-٢-١ - فإن الأدلة قد بينت أن التعلم قد أصبح أكثر صعوبة فى الحقيقة نتيجة لإدخال لغة غير مألوفة بالنسبة لأغلب الأطفال. (Sckeleti, 1998)، وقد اعترفت السلطات التربوية بأنه اعتمادا على الأسس التربوية، فإن الطفل عند دخول المدرسة الابتدائية يكون من الأفضل كثيرا لو درس له وتعلم بلغته المحلية الخاصة، ولكنه اعتبر أن هناك حاجة للمعادلة والموازنة على ضوء التنوع اللغوى للدولة، وفى محاولة لمواجهة هذا التنوع مثل هذه الاعتبارات توضح كيف يمكن أن يكون للجوانب والأبعاد المختلفة للثقافة أثر مهم على خبرات الأطفال التى تكون لها مستتبعات تتعلق بنموهم السيكولوجى.

ويختلف الموقف الذى يتعرض له الأطفال لأكثر من لغة، حيث تكون لغة التدريس فى المدرسة هى لغة ثقافة الأغلبية إلى حد ما، عن الموقف الذى تستخدم فيه المدارس لغة أجنبية بالنسبة للصعيد الأعظم من مجتمع الأطفال. لكن هناك أوجه شبه من حيث أنه بالنسبة لبعض الأطفال، أولئك الذين ينتمون لأسر مهاجرة فى مجتمعات متعددة الثقافات، وتكون اللغة الثانية للمدرسة "أجنبية" فى كثير من الجوانب. ولذلك فقد تكون الصعوبات التى يواجهها مثل هؤلاء الأطفال، فيما يتعلق بإنجازاتهم الأكاديمية وتقدمهم مشابهة لتلك الخبرات التى يمر بها الأطفال حيث يكون قد تم فرض لغة أجنبية باعتبارها وسيطًا للتدريس. إلا أنه، وكما رأينا فى الفصل السادس، هناك مستتبعات ونتائج اجتماعية ونفسية لخبرات الأطفال ثنائيى اللغة بالإضافة إلى تلك التى ترتبط بالإنجاز التربوى. ويلزم التصدى لهذه المستتبعات عند تطوير وبناء سياسة تهدف إلى تحسين الخبرات التربوية للأطفال ثنائيى اللغة.

ويكون الاهتمام عند أحد المستويات هو تحسين إمكانية إتاحة حصول الأطفال ثنائيى اللغة على تدريس للغة. وأحد الأمثلة على موضع للصعوبة نجده فى

مجال طريقة نطق (accent) اللغة المتحدثة (Spoken) فقد تكون فى حد ذاتها حائلا حتى عندما يفترض أن تكون نفس اللغة مألوفة لكل من المعلم والطفل. والوسائط الحديثة نسبيا مثل الكمبيوتر (التعلم بواسطة الكمبيوتر) قد وجد أن لها آثارًا شديدة الإيجابية مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة (التوحد أو الذاتوية (Autism). على ضوء هذا واعتبارات أخرى تم تزويد المدارس الحكومية بـ (PCS) بالمملكة المتحدة. فالتعليم اعتمادا على PC فى السنوات المبكرة قد يكون على نفس درجة الجاذبية والسهولة لأطفال الجماعات الإثنية المختلفة والذين يختلفون فى درجة الثقة، كما أنه يمكن أن يخفض الصعوبات المتعلقة بنطق الكلمات واللهجات المختلفة. لكن هناك دليلاً على أن الأولاد والبنات يختلفون فى استخدامهم للتواصل الإلكترونى (Light and Litteton, 1999) حيث يبدو أن الأولاد يجدون (PCS) أكثر جاذبية وأكثر قدرة على المساعدة بدرجة تفوق الفتيات. هذه الفروق قد تضيق وتقل مع زيادة إمكانيات الوصول للكمبيوتر فى المدرسة بالدول الصناعية، ولكنها على الرغم من ذلك تكون عاملا له أهمية فى الأجزاء الأخرى من العالم.

٨-٣-٣ التوافق الاجتماعى للأطفال

يرتبط التوافق الاجتماعى للأطفال ارتباطا تبادليا (Reciprocally) مع صورة الذات وتقدير الذات لديهم وبالأداء المعرفى والتربوى لهم وعلاقاتهم مع الآخرين. فى كثير من المجتمعات وبشكل خاص فى الثقافة الغربية يرتبط التوافق الجيد بشكل عام مع نمط معين من أنماط الوالدية هو النمط السلطوى - (Authoritative) - الذى تكون للوالدين فيه توقعات عالية لأطفالهم، ويكون هناك احتياج لضبط سلوك الطفل غير المرغوب فيه، ويقدم الوالدان تفسيرات للأسباب وراء الاحتياج للتأدب والتهذيب (Discipline) ويستخدمون طرقا غير عقابية مثل

منع الامتيازات. ويكون من المؤكد الاحتفاظ بالحب والاحترام المتبادل بين الوالد والطفل طوال الوقت. ويرتبط التوافق الاجتماعى المنخفض مع أنماط والدية متسيبة غير ضابطة (Laisser – Faire) أو المتسلطة (authoritarian) (التى يتم فيها إهمال الطفل أو تعريضه لضبط شديد وزائد). لكن كانت هناك بعض الاختلافات عبر الجماعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافات الإثنية فيما يتعلق بالأنماط الوالدية المفضلة وفى المستتبعات النمائية التى ترتبط بالأنماط المختلفة. ونقطة مهمة هنا لها مستتبعات على التوافق الاجتماعى للأطفال هى استخدام العقاب البدنى أو المادى (Physical). وقد أثير جدل كثير ولعقود حول قضية استخدام العقاب البدنى مع الأطفال ومستتبعاته وآثاره على علاقات الوالد والطفل وعلى التوافق الاجتماعى للأطفال. وسوف تناقش هذه القضية فى القسم التالى لإبراز بعض مستتبعاتها ونتائجها بالنسبة للسياسة الاجتماعية فى هذا المجال.

٨-٣-٣-١ تأديب أو تهذيب الأطفال

واحد من الأشياء التى تهم بشدة الوالدين فى المنزل والمعلمين فى المدرسة والمجتمع بشكل عام هو؛ كيفية منع إساءة السلوك أو السلوك السيئ عند الأطفال وأى أنواع العقاب تستخدم عندما يسيء الأطفال التصرف. وإحدى طرق تأديب الأطفال التى استخدمت فى جميع أنحاء العالم هى العقاب البدنى. وقد كشفت المسوح التى تمت خلال الثمانينيات والتسعينيات أن ما يزيد على ٨٠٪ من الوالدين فى مختلف الدول (شيلى والهند وكوريا وباكستان والمملكة المتحدة والولايات المتحدة) قد استخدموا العقاب المادى.

(End Corporal Punishment's Website, 2009).

وفى السنوات الأخيرة كان هناك جدل فى جميع أنحاء العالم حول استخدام العقاب المادى مع الأطفال. وقد ضمت بؤرة هذا الجدل المدى أو الدرجة التى ترتبط بها الوالدية المعاقبة مع النمو والتطور الاجتماعى الانفعالى والمعرفة للأطفال.

وقد اشار أولئك الذين يعارضون العقاب المادى إلى البحوث والدراسات التى بينت أن الأطفال الذين يعاقبون عقابا ماديا كثيرا تزداد احتمالات أن يصبحوا أطفالاً مشكِلين (Troublesome) ومنحرفين فيما بعد. (Gershoff, 2000) كما بينوا أن استخدام العقاب المادى من جانب الوالدين كان من أسباب العدوان عند الأطفال.

(Leach, 1993, Newton and Newson, 1989).

وقد قدم نيوسون ونيوسن فى ١٩٨٩ (Newson and Newson, 1989) دليلا على أن العقاب البدنى المتكرر عندما يستخدم كثيرا يمكن أن يؤدى إلى ويزيد من العلاقات الأكثر عدوانية والعنيفة داخل الأسرة، ويرتبط هذا بزيادة السلوك العدوانى والمضاد للمجتمع عند الأطفال وهم ينمون للمراهقة والبلوغ. وهناك كذلك افتراضات حول وجود علاقة بين قبول الاستخدام الكثير للعقاب المادى للأطفال وانتشار العنف فى الثقافة بشكل عام. (Leach, 1993).

أما أولئك الذين يؤيدون العقاب البدنى فقد دعموا آراءهم بالرجوع إلى أدلة وحجج من مناظير تاريخية ودينية وثقافية. وميزوا بين "الضرب: Smaking" فى سياق أسرة محبة، والضرب الذى تقوم به أسر سلبية بشكل عام وغير داعمة. وقد ذكروا بعض الأدلة التى تبين أن العقاب المادى البسيط أو الخفيف يمكن أن يرتبط بتوافق أكثر إيجابية عند الأطفال. (Parker and Slaby, 1983) إلا أن ما يعتبر عقاب ماديًا خفيفًا أو متوسطًا أو شديدًا فهو عرضهة للخلاف والجدل وبشكل خاص لكون نفس المصطلحات (مثل لطم: Smacking، وخز أو جرح: Tapping) قد تكون لها معانٍ مختلفة فى الجماعات الثقافية المختلفة.

وتعكس الغالبية العظمى من الحجج حول العقاب المادى معتقدات محددة حول كفاءة عقاب الأطفال كوسيلة لتأديبهم وتهذيبهم (Disciplinary). وهناك تيمة موجودة فى عدد من الفصول بهذا الكتاب هى؛ أن العوامل الثقافية تفسر الفروق

فى ممارسات رعاية الطفل بين مختلف المجتمعات. فى هذا الـصدد فـإن فنيـات وأساليب التأديب أو التدخل لتصحيح وتصويب سوء سلوك الأطفال يمكن النظر لها كجوانب للثقافة مع معتقدات معينة تصاحب تلك الممارسات. وقد استخدم هاركنس وسوبر فـى ١٩٩٥ (Harkins and Super, 1995; Super and Harkins, 1986) مصطلح "النظريات الإثنو للوالدية، (Parental Ethnotheories) لوصف معتقدات الوالدين ونظم القيم التى تصاحب ممارسات رعاية الطفل.

هذه المعتقدات والقيم المتعلقة بدلالة وأهمية ممارسات معينة تنظم بواسطة الثقافة وتنظم بدورها نمو وتطور الطفل. ويعتنقها من يرعـون الأطفـال لتوجيـه ولإرشاد الطريقة التى يطورون أو يعدلون بها عادات رعاية الطفـل، (بمعنـى - ممارسات رعاية الطفل) للمواقف الإيكولوجية والثقافية التى يعيشون فيها. مثل هذه المعتقدات يمكن إذن توقع مصاحبتها للممارسات المرتبطة بتربية وتأديب وتهـذيب الأطفال. ما يسبق العقاب المادى وآثاره.

(Antecedents and effects of Physical Punishments).

لقد اقترح أن استخدام العقاب المادى أو البدنى يرتبط مع أنمـاط والديـة محددة، مع زيادة احتمال حدوث العقاب المادى الشديد المتكرر فى حالـة الوالديـة المسيطرة لا الوالدية السلطوية أو القياديـة (Authoritrian not Authorotative) فالوالدان المسيطران يؤكدان على الضبط الموجه بالقواعد وإلغـاء التأكيـد علـى الدفء والتغذية (Nurturance) الموجهين لأطفالهما.

(Banmrind, 1968, 1971).

بينما يكون الوالدان السلطويان أو القياديان أكثر تعاونا ويـشجعان المـسئولية واتخاذ القرار المشترك واستقلالية أطفالهما. والنمط الوالدى المتسلط وما يرتبط به مـن مناخ أسرى أكثر حدة وخشونة قد ارتبط مع انخفاض توافق الطفل أو عدم توافقه.

(Darling and Steinberg, 1993).

وهناك افتراضات بأن العقاب المادى أو البدنى بشكل خاص يرتبط مع ارتفاع ظهور المشكلات السلوكية عند الأطفال.

(Leach, 1993 , Newson and Newson , 1983).

على الأقل فى الدول الصناعية الكبرى بأوربا والولايات المتحدة.

لكن هناك بعض المؤشرات على أن السمات والخصائص الأعرض والأوسع للثقافة التى يوجد بها الطفل قد تكون أكثر أهمية ودلالة فى معادلة أو التخفيف من آثار العقاب المادى إيجابًا أو سلبا. على سبيل المثال وكما اقترح فى الفصل الثالث، فإن آثار العقاب البدنى داخل الولايات المتحدة يبدو أنها مختلفة فى مختلف الجماعات الإثنية. فقد وجدت عدة دراسات بالولايات المتحدة أن العقاب البدنى بشكل عام يكون أكثر قبولا، ويستخدم بتكرار أكثر من جانب الأمريكيين الأفارقة عنه عند الأسر القوقازية.

(Deater – Deckard et al., 1996 ; Straus and Stewart, 1999).

على سبيل المثال وجد ديتر وديكارد **(Deater – Deckard et al., 1996)** أن الآثار السلبية للعقاب المادى كانت واضحة فقط فى حالة الأطفال الأمريكيين والأوربيين لا بين الأطفال الأمريكيين الأفارقة. وتفسير محتمل لذلك هو كون العقاب المادى أقرب إلى المعيار العام أو السلوك المعيارى المعتاد فى الأسر الأفريقية، التى تغير معناه للطفل.

(Deater – Deckard and Dodge, 1997).

وقد ينطبق هذا الاقتراح كذلك على نظم معتقدات الوالدين. وقد وجد مونييو فى ١٩٩٦ **(Monyooe, 1996)** معدلات مرتفعة من استخدام التهذيب المادى فى الدول الأفريقية جنوب الصحراء. كما وجد لانسفورد ورفاقه فى ٢٠٠٥

(Lansford et al., 2005) تكرارات مرتفعة من استخدام العقاب البدنى فـــى كينيـــا حيث كان يدرك على أنه معيارى (Normative) من جانب الأمهات.

وقد اقترح ديتر – ديكارد وزملاؤه في (Deater – Deckard et al., 1996) أنه إذا كان تأديب وتهذيب الأطفال عن طريـــق اللطـــم (Smacking) معياريًـــا أو تقليديًا فى ثقافة ما، فقد يدركه الأطفال بطريقة مختلفة، ولا يرونه باعتبارها مؤشرًا أو دليلاً على غياب الدفء والقبول الوالديين. ومن الواضـــح أن تفـــسير الأطفـــال لمعنى اللطم قضية مهمة وعامل مهم عند بحث ما إذا كان العقاب المادى مرغوبًـــا فيه أو غير ذلك، فقد وجد أنه بين الأسر الأمريكية الأفريقية لا يكون الوالدان أكثر ميلا لاستخدام العقاب المادى إنما كذلك تكون الوالدية المـــسيطرة (التـــى تـــرتبط بالعقاب المادى) أكثر فاعلية لكونها ملائمة للثقافة التى ينمو ويكبر فيها الطفل.

(Deater – Deckard et al., 1996).

ولم يظهر الارتباط بين العقاب البدنى والعدوان إلا فـــى الأطفـــال القوقـــاز (Caucasian) ولم يوجد فى الأطفال الأفارقة الأمريكيين فى الولايات المتحدة.

(Deater – Deckard et al., 1996; Dietz, 2000).

وقـــد وجـــدت تناقـــضات بـــين الأطفـــال البـــيض والأفارقـــة الأمـــريكيين فيمـــا يتعلـــق بمـــشكلات اســـتدخال المـــشكلات الـــسلوكية، (Stormshak, Bierman, McMohon et al., 2000) واضطرابات السلوك المعطلة عند الأطفال (Disrceptive) (Whaley, 2000).

وإحدى المشكلات التى واجهت فرض ديـــستر – ديكـــارد حـــول إدراك الجماعة لقبول العقاب المادى الذى يكون له أثر على توافق الطفـــل هـــو، كـــون الاتجاهات فى الولايات المتحدة والمملكة المتحدة فى اتجاه حقـــوق الوالـــدين فـــى استخدام العقاب المادى مع الأطفال بدرجة هائلة، وأن ما يزيـــد علـــى ٩٠٪ مـــن الوالدين يمارسون فعليا هذا الحق.

(Leach, 2002; Straus and Stewart, 1999).

كما يبدو كذلك أن الاتجاهات لا تختلف بدرجة كبيرة وواضحة بين الجماعات الإثنية الموجودة فى سياق المجتمعات الغربية، وقد يكون القبول باستخدام العقاب المادى معياريًا عند جميع الجماعات. لكن الفروق قد تظهر على الرغم من ذلك فى السياقات والمناخ العام الذى تستخدم فيه. وبشكل خاص المدى الذى يؤمن من يمارسون العقاب المادى بملاءمته باعتباره وسيلة لتهذيب وتأديب الأطفال.

وقد ذكر كلويد وكابلان وهارداوى وورد فى ٢٠٠٧ (Mcloyd, Kaplan, Hardaway and Wood , 2007) دراسة طولية للأسر الأفريقية – الأمريكية بينت نتائجها أهمية ودلالة آراء الوالدين واتجاهاتهم نحو استخدام العقاب المادى واكتئاب الطفل. فقد وجد أن العقاب المادى الذى تقوم به أمهات غير محبات (non- endorsing) قد ارتبط بقوة أكبر مع الحزن واليأس السيكولوجين عند الأمهات (Maternal Psychological Distress) عن العقاب المادى الذى مارسته أمهات محبات: وكانت العلاقة بين تكرار اللطم وأعراض الاكتئاب التى ظهرت عند الطفل أقوى عند أطفال الأمهات غير المحبات. لهذه النتائج أهمية خاصة لكونها تكشف على وتوضح أن الوالدين يستخدمان العقاب البدنى حتى وإن كانوا لا يعتقدون أنه وسيلة ملائمة أو وسيلة فاعلة لتهذيب أطفالهم. بالإضافة إلى ذلك فإن هذه النتائج توحى بأن مثل تلك الآراء السلبية حول العقاب المادى تقلل من أية آثار إيجابية لهذه الممارسات. وبنفس الطريقة وجدت دراسة عبر ثقافية حول استخدام العقاب المادى فى إنجلترا وزامبيا قام بها إمبسون ونابوزوكا فى عام ٢٠٠٥ (Empson and Nabuxoka, 2005) أنه فى كلتا الدولتين كان هناك تفاوت بين الإيمان بفاعلية العقاب المادى والسلوك الفعلى بلطم الأطفال. وكانت هناك جماعة أقلية كبيرة (٣١٪ فى زامبيا و ١٤٪ فى إنجلترا) لطمت أطفالها ولكنها لم تكن تؤمن بأن مثل هذا العقاب قد أدى إلى تغير سلوك أطفالهم

للأمن، على الرغم من أنهم قد مارسوه. كما توصلت دراسة دولية لأصل الاتجاهات نحو العقاب المادى (Douglas, 2006) إلى أن تاريخ الجماعة الاجتماعية والتاريخية للإنسان على نفس درجة أهمية خبرة الفرد الشخصية لفهم الاتجاهات نحو ضرب الأطفال ولطمهم.

وقد تقوم خصائص وسمات الطفل كذلك بدور المؤثر المخفف لآثار العقاب المادى على نمو الطفل وتطوره. وقد وجد كولدر ولوكسمان ويلز فى ١٩٩٧، (Colder, Lockman and Wells, 1997) أن الأطفال مرتفعى النشاط والمندفعين كانوا عند درجة شديدة الارتفاع من احتمالات الكشف عن العدوان عندما تعرضوا لممارسات تأديبية عنيفة.

أى أن خطورة واحتمالات تعرض الأطفال مرتفعى النشاط والمندفعين للكشف عن العدوان كانت عند الحد الأقصى عند تعرضهم لأساليب وممارسات تأديبية عنيفة وشديدة. وبنفس الطريقة فإن الاندفاع عند الطفل قد وجد أنه كان عاملا مسهلا (Moderating) (Aucoin, Frick and Bodin, 2006)، وكانت للعقاب البدنى قدرة كبيرة على التنبؤ بالمشكلات السلوكية عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى الحالة المزاجية. (Mulvancy and Mebert, 2007)، وقد أكد ليرنر (Learner, 1993) على الآثار المتبادلة لمن يرعون الطفل، والطفل والسياقات البيئية فى تنشئة الطفل. وهناك ثلاثة عناصر فى السياق هى:

١- الاتجاهات والتوقعات والتنميط حول الأطفال.

٢- سلوك وخصائص الراعى الأخرى.

٣- الخصائص المادية للمواقف التى ينمو فيها الطفل.

وينظر لأشكال أو أنماط ومحتوى التنشئة بشكل عام على أنها عملية توافقية تأقلمية للموقف الإيكولوجى. (Berry et al., 2002) الذى يضمن أن يتعلم الأطفال

المهارات الضرورية اللازمة للعيش بنجاح فى ذلك المجتمع. وأنماط وأشكال التنشئة الاجتماعية هذه تقيد وتشجع من جانب الأنماط الاجتماعية والمصادر والإمكانيات المتوفرة فى سياق اجتماعى ثقافى معين. ويمكن للأنماط الاجتماعية والمصادر أن تختلف اختلافا كبيرا، كما هى الحال بين العالم الثالث والدول الصناعية الكبرى المتقدمة، بين الجماعة الاجتماعية الاقتصادية والخلفيات الإثنية والانتماءات الدينية وغيرها.

ملخص واستنتاجات

يبدو أن الآثار السلبية للعقاب المادى تخفف بعوامل أخرى لا مجرد أنماط الوالدية: فالمناخ الأسرى والإثنية قد تكون جميعها عوامل مخففة **(Moderators)** للعلاقة بين العقاب المادى والأطفال ونموهم قرب الحد الأقصى، فقد بينت بعض البحوث والدراسات أنه عندما يقع العقاب المادى فى سياق أسرة دافئة ومغذية، تكون آثاره أقل سلبية وسوءا على الطفل. **(Aucoin et al., 2006)** كما بين سيمونز وجونسون وكونجر فى ١٩٩٤ **(Simons, Johnson and Conger, 1994)** أن مستوى مشاركة ودخول الوالدين كذلك يخفف من الآثار السلبية للعقاب البدنى على الأطفال وتوافقهم. هذه العوامل يمكن أن تفسر بعض الأدلة التى بينت أن العقاب البدنى الطفيف يمكن أن يرتبط بتوافق أكثر إيجابية عند الأطفال **(Parker and Slaby, 1983)** لذلك فإن آثار العقاب المادى على التوافق النفسى للأطفال يبدو أنها تخفف بأنماط الوالدية: المناخ الأسرى الأوسع والأعرض، متضمنا تدخل الوالدين ومشاركتهم: وحتى مدى شدة العقاب. وسوف يختلف الشكل المحدد الذى تظهر فيه هذه الجوانب وفقا للثقافة الأوسع والأعرض التى يمارس فيها.

وبشكل عام تبين الأدلة الإمبريقية المتوفرة حول التتابعات النمائية للعقاب المادى عند الأطفال موقفا شديد التعقيد. وتختلف الآثار مع اختلاف السياق الذى يحدث فيه هذا النوع من العقاب. وتضم العوامل المهمة وذات الدلالة نمط الوالدية

والمناخ الأسرى ومعتقدات الوالدين واتجاهاتهم والإثنية والوضع الاقتصادى والاجتماعى وخصائص الطفل. وقد أشير إلى أن الأدلة حول الآثار السلبية للعقاب المادى ليست واضحة بدرجة كافية الآن لتبرر التدخلات واسعة النطاق لتقليل اعتماد الوالدين على هذه الطريقة فى تهذيب وتأديب الأطفال (Douglas, 2006) وتشير الأدلة بشكل عام لأسباب مختلفة إلى حد ما ونتائج ومستتبعات مختلفة للعقاب المادى للأطفال من مختلف الجماعات الاجتماعية والثقافية، ومن المهم معرفة هذه الاختلافات وكل ما يتعلق بها عند التدخل لخفض استخدام العقاب المادى بوصفه تكنيكًا تأديبيًا داخل وبين الشعوب التى تنتمى لثقافات مختلفة. كما يجب تشجيع طرق التهذيب والتأديب الأكثر إيجابية مثل المناقشات والاستدلال والتجاهل أو الإهمال وسحب الامتيازات وقضاء وقت بالخارج، تشجع هذه الطرق كطرق بديلة للعقاب المادى فى جميع الجماعات الثقافية نظرا لأن هذه الطرق لم ترتبط بنتائج ومستتبعات سلبية على نمو وتطور الأطفال.

٨-٣-٣-٢ التصدى للصعوبات النمائية

كما بينت المناقشات التى تمت فى القسم السابق فإن الأدلة الإمبريقية تبين أن علاقات الوالدين بالطفل (والطريقة التى يهذب بها الوالدان أطفالهما) ترتبط ارتباطا وثيقا بالأداء الاجتماعى والمعرفى، وبمفهوم الذات لديهم ومدى تمتعهم بالصحة والرفاهية (Well – being). بالإضافة إلى ذلك فإن سياقات أداء الأسر، مثل درجة الضغط التى تخبرها (على سبيل المثال من خلال العيش فى فقر أو كعضو بجماعة أقلية إثنية التى قد ترتبط كذلك مع الفقر) تؤثر على التقدم النمائى للأطفال وتوافقهم. وعندما تجتمع البيئات الفقيرة والعلاقات الأسرية السلبية، سترتفع مخاطر واحتمالات حدوث الصعوبات النمائية عند الأطفال الذين يعيشون فى هذه الظروف. فى مثل هذه الحالات، يمكن إذن استخدام الأدلة البحثية لتعريف المتدخلين لمساعدة الأطفال والأسر الذين يعانون من المشكلات، اعتمادا على الممارسات القائمة على

الأدلة. ونقدم فيما بعد مثالا لمثل هذا المدخل فى التدخل فى سياق تدخل اللعب الإيجابى على نطاق صغير، (A Small – Scale Positive inter Vention).

٨-٣-٣-٢-١ دراسة حالة لبرنامج اللعب الإيجابى

لقد بدأ تطبيق مدخل للتدخل مع الأطفال المحرومين اجتماعيا فى مدرسة للدارجين والرضع فى منطقة محرومة اجتماعيا واقتصاديا بدربيشاير فى إنجلترا. فى هذا الموقف كان كثير من الأسر مضغوطة ومبتئسة وتعيش فى فقر وكانت عند ٢١٪ من الأطفال صعوبات انفعالية وسلوكية (Empson, 2006) كما كان من الواضح أن كثيرًا من الأطفال كانوا يبدأون فى الذهاب إلى المدرسة محملين بهذه المشكلات، التى تضم تأخر اللغة وغياب المهارات الاجتماعية والاكتئاب والانسحاب، كما كانوا غير قادرين على الاستفادة من المقرر، ولذلك كان تقدمهم الأكاديمى متأخرًا ومتأثرًا. ولم يستجب كثير من هؤلاء الأطفال للسياسات السلوكية الخاصة بالمدرسة، ولذلك أصبحوا أكثر تشتتا (Disruptive) فى الفصل ويصعب ضبطهم، وقد طبق برنامج تدخل مبكر أطلق عليه: "برنامج اللعب الإيجابي". (Positive – Play Programme (PPP) بواسطة المعلمة الأولى وداعم السلوك (Behavior Suppport) بالمجلس المحلى لولاية أو منطقة دربيشاير لتغيير سلوك الأطفال وتجنب الكراهية والسخط.

وكان الهدف من البرنامج هو خلق بيئة آمنة غير مهددة يستطيع أخصائى اللعب المؤهل وصاحب الخبرة أن يبنى علاقة ثقة مع الطفل، بحيث يستطيعون العمل بكفاءة معا. وقد تم العمل على أساس واحد لواحد مع الطفل عن طريق وسائط متعددة وأنشطة لعب يتم اختيارها فرديا، وقد سمح هذا للطفل بأن يعبر عن مشاعره وصعوباته ويتبادلها مع الآخرين. وكان الأطفال ينشغلون فى أنشطة تستخدم وتستفيد من قوتهم وقدراتهم وبذلك تمكنهم من الشعور الجيد نحو أنفسهم ويرفع تقدير الذات لديهم. وانصب محور التركيز على استخدام العلاقة مع اخصائى اللعب والأنشطة المقدمة لتطوير المهارات الاجتماعية، على سبيل المثال

ضبط الذات والمشاركة وأخذ الدور أو المهارات النمائية مثل مهارات العضلات الدقيقة، لتقديم بعض الخبرات المبكرة التى قد يكون الطفل قد افتقدها فى المنزل، والتى تعتبر ضرورية للتعليم الرسمى. وقد هدفت هذه الأنشطة لمساعدة الأطفال على اكتساب مهارات التصدى الضرورية فى الفصل الدراسى، بحيث تكون لديهم خبرات تعلم إيجابية هناك، ومن ثم أن يطوروا مدخلا واتجاهات إيجابية نحو المدرسة.

والأطفال الذين تم اختيارهم للانضمام للبرنامج كانوا يمتلكون واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

- عدم النضج وصعوبة الاستقرار فى المدرسة.
- اتجاهات سلبية نحو المدرسة.
- مهارات اجتماعية ضعيفة.
- لديهم تأخر نمائى فى بعض الجوانب، يعانون من الحزن والاكتئاب والانسحاب والعزلة.
- يحتاجون لدعم قصير الأجل خلال فترة الصعوبة.
- ولا يستجيبون لسياسة ضبط السلوك المعتادة بالمدرسة.

(Swanwick , Brown and Zelickman, 2002).

وتقدم دراسات الحالة (٢) و(٣) التالية أمثلة لطفلين رأى معلمهما أنهما يحتاجان للمساعدة الإضافية التى يقدمها برنامج اللعب الإيجابى. **(PPP).**

دراسة الحالة (٢): حالة بيلى (Billy)

رؤى أن بيلى يحتاج المساعدة عند عمر ٥ سنوات، وبعد فترة قصيرة من دخوله مدرسة الرضع والدارجين (Infant) وبدأ

مباشرة المشاركة فى برنامج (ppp)، وكان طفلا مضطربا من عدة نواحٍ. وكان غير سعيد، متذمر ويسيء لنفسه، ويضرب ويصيب وجهه وذراعيه ورجليه. ويمكن ربط مشكلاته مع الخلفية الأسرية التى كان بها العديد من الأسرار. على سبيل المثال لم يشر على الإطلاق إلى والد بيلى البيولوجي. وكان بيلى يعيش مع والدته وزوجها الذى كان لا يعمل إلا قليلا، لذلك كانت الأسرة تعيش فى فقر كامل. وقد تلقى يلى والدية سلبية من أمه، التى كان تقديرها لذاتها منخفضا كما اتضح من سلوكها عندما تذهب للمدرسة، وكانت تفتقد للاتصال البصرى والثقة والاستقرار الانفعالى. وعندما بدأت المدرسة تعرف بيلى بطريقة أفضل كان من الواضح أن أمه كانت مشغولة فى محاولة تحقيق حاجاتها الخاصة على حساب أطفالها. ولم تكن تفهم بيلى إلا قليلا الذى كان جده هو صديقه الحميم ومحل ثقته. وعقب وفاة جده، كانت ليلى (الذى كان قد بلغ ٩ سنوات) ثورات غضب وهياج فى المدرسة. وعندما سأل عن احتمالات وجود أسباب لذلك، قالت له والدته إنها "لا تعتقد أن شيئا يؤثر فيه".

وعند عمر خمس سنوات، بدأ بيلى فى تلقى جلسات واحد – لواحد لأول مرة فى برنامج (ppp) لم يستطع تحقيق أى من مطالب المدرسة وواصل محاولات الهرب. وكانت المهمة الأولى فى الجلسات هى؛ إقامة علاقة ثقة مع إخصائى اللعب. ومع مرور الوقت مكن هذا بيلى من البدء فى التحدث عن مشكلاته، والتعرف على الطريقة المختلفة التى كان يعامل بها عن طريقة معاملة إخوته. وقد انشغل كذلك فى مهام كان بإمكانه النجاح فيها مما رفع من تقديره لذاته. وفى التقويم الأخير لبيلى، كان قد شارك فى

التدخل عن طريق اللعب الإيجابى لمدة ثمانى سنوات بهـا بعـض فترات الانقطاع. ولم يعد بيلى يرى نفسه باعتباره ضـحية: وقـد شارك فى المدرسة، وكان راعى إخوته الأصغر لأن والدته كانـت قد حصلت على رفيق جديد ولم يكن لديها أى اهتمـام بأطفالهـا. وكان على بيلى أن يعرف طريقه فى الحياة وأن يتعلم من أخطائه. وأصبح الآن قادرًا على أن يحدد نفسه ويـضبط سـلوكه ولديـه طموحات لتحقيق شىء من حياته.

دراسة الحالة (٣): حالة لندا

عندما بدأت لندا المدرسة كان من الواضح أنها كانت طفلة مهملة، حيث كانت ترتدى ملابس رخيصة كما كانت قذرة وضعيفة البنيان. وكانت لديها مشكلات فى المدرسة ترتبط مباشرة مـع اتجاهاتهـا وسلوكها: كانت غير مؤدبة وغير مدركة بالحدود، لـديها ضـبط ضعيف لذاتها وانخفاض فى تنظيم وضبط الانفعال، كانـت غيـر قادرة على تكوين علاقات ملائمة ولا تثق فى البالغين، ولم يكـن لديها أصدقاء. وكانت لندا تعـيش مـع أمهـا – الأم المنفـردة (Single) – وأخ أصغر فى فقر شديد وبالغ. ولم يكن عند أمهـا أى أسرة لتعتمد عليها للمساعدة، وكانت مستبعدة اجتماعيا مـن المجتمع الذى كانت تعيش فيه، كما كانت كذلك مضادة للمجتمـع (antisocial)، تقذف الناس الذين كانـت تـدركهم علـى أنهـم شخصيات فى السلطة، بالشتائم ولم يكن أطفالها منشئين اجتماعيا بطريقة ملائمة. وعندما بدأت لندا المشاركة فى برنـامج التـدخل

كان البرنامج يركز على تعليمها المهارات الاجتماعية وطرق تكوين صداقات، وهى مهمة عظمى فى حالة طفل لديه هذه الاتجاهات السلبية، لذلك بقيت فى البرنامج واستمرت فيه خلال معظم سنوات وجودها بالمدرسة الابتدائية.

وبعد الانتقال للمرحلة الثانوية، كانت لندا تدعم بواسطة برنامج الدعم الإيجابى (The Positive Support Programme (P.S.P) الخاص بالمشاركين الأكبر، وكان إخصائى الدعم الإيجابى (P.S) يساعد لندا على التصدى للقضايا الانفعالية والتغلب عليها، تلك القضايا التى كانت لندا تواجهها والتى كانت تؤدى نوبات انفعالية وقد وجد أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة من الصعوبة التعامل مع هذه النوبات. وقدم البرنامج لها الدعم الوحيد غير المشروط فى حياتها ومكنها هذا من مواصلة حضور المدرسة. والآن وقد أصبحت أكثر هشاشة انفعالية، بسبب الظروف فى المنزل بدأت لندا فى إعادة سلوك والدتها ولذلك فلم يكن مستقبلها يبدو مشجعا.

وكانت مشاركة والدى الأطفال المشاركين فى برنامج (Positive Play Intervention) درجات مختلفة من المشاركة والتدخل. وكان على جميعهم أن يسمحوا لأطفالهم بالمشاركة ويعطوا موافقة على ذلك، وتمت دعوتهم جميعهم للمشاركة فى جلسة أو عدة جلسات مع أطفالهم وإخصائى اللعب. وقد قام بعضهم بهذا بينما لم يفعل أغلبهم ذلك، وكشفوا عن اهتمامهم بطرق أخرى مثل المطالبة بالحصول على معلومات حول تقدم الطفل فى شكل تقرير عن التقدم (Progress Report) من معلمة الفصل أو إخصائية اللعب. وكانت وجهة النظر السائدة هى أن للوالدين أهمية كبرى فى نجاح مثل هذه التدخلات وبشكل خاص فى

المحافظة على وتشجيع اهتمام الطفل ودافعيته فى المهـام التربويـة. وقـد عقـدت مقابلات مع بعض الوالدين حول مشكلة طفلهـم وكـانوا جميعـا إيجـابيين بـشدة حول التدخل.

وقد تم مد وتوسيع (ppp) ليضم كثيرًا من المدارس بما فى ذلك المـدارس الثانوية والابتدائية، وقد كشف تقويم فاعلية (ppp) أن هذا التجميـع والـربط بـين مكان آمن وعلاقة ثقة وأنشطة لعب وغيرها يتم اختيارها فرديا، كان له أثر إيجابى فـى خفـض الـسلوك غيـر التـوافقى (**Maladaptive**) وتحـسين وزيـادة الـسلوك الإيجـابى، كمـا قـدر وقـيس بواسـطة بروفيـل بوكـسال (**Bennathan and Boxall, 1998), (Empson , 2006) (Boxall Profile**)، وقد وجد أن الأداء على المهام التربوية (اللغة والرياضـيات) لأطفـال مـدارس الرضـع والـدارجين (**Infant**) المـشاركين فـى (**ppp**) كـان يـصل إلـى المعـايير، (**up to the norms**). بالإضافة إلى ذلك وجدت التقويمات المختلفة التى كانت قـد طبقت أن المشكلات الانفعالية والسلوكية عند الأطفال الذين ينتمون لخلفيات منزلية محرومة بشدة قد انخفضت نتيجة للمشاركة فى (**ppp**).

ومن الجوانب المهمة والمفتاحية فى البرنـامج نجـد الاهتمـام والانتبـاه الفرديين للأطفال فى موقف ثقة متبادلة بين إخصائى اللعب والطفل، والمهام التـى تمت ملاءتها فرديا مع نقاط القوة عند الطفل ولبناء الثقة فى الإنجـاز. والأطفـال الذين كانت لديهم صعوبات فى اللغة قد عملوا على ذلك، بينما الأطفال الذين كانت لديهم مشكلات مع علاقات الرفاق قد حسنوا مهاراتهم الاجتماعية والقـدرة علـى العمل واللعب تعاونيا مع الآخرين. والأطفال الذين كانـت لـديهم مـشكلات فـى التصدى للضغط قاموا بلعب الدور والتدريبات الأخرى التى ساعدتهم على تطـوير مهارات وإستراتيجيات التصدى.

إلا أنه قد لوحظ بواسطة أعضاء هيئة التدريس أن كثيرًا من الأطفال قد ارتدوا خلال الفترة الطويلة للإجازات الصيفية حيث يمضون وقتا طويلاً جدا في بيئتهم المنزلية شديدة الصعوبة وبدون دعم أعضاء هيئة التدريس (انظر الأمثلة السابقة الخاصة- بيلى ولندا)، ولكنهم حققوا مكتسبات عند البدء مرة أخرى في برنامج التدخل.

وكان التدخل بواسطة اللعب الإيجابى يعتمد على الدليل ومغمورًا في مدى واسع لنتائج تم التحقق منها في مجال النمو والتطور المعرفي والاجتماعي والانفعالى. (انظر الصندوق ١) فيما يلى:

صندوق (١): بعض الدلة التى تدعم برنامج اللعب الإيجابى

- **دور اللعب فى كل من النمو الاجتماعى الانفعالى المعرفى التى تهم جميع المجتمعات والجماعات الإثنية، لكون دلالته الارتقائية مفترضة. (Bruner, Joly and Syilva, 1976).**
- **دور الظروف الاجتماعية للتعلم وبشكل خاص الدور الذى يلعبه شخص أكبر وأكثر قدرة وصاحب خبرة، وغالبا ما يكون الوالد، فى تيسير تعلم الطفل. (Vygotsky, 1978).**
- استخدام "المنصة (Scaffolding)" (Wood, Bruner and Ross, 1976)، **حيث يقدم فيه البناء لمساعدة تعلم الطفل لتحقيق هدف ربما كان يفوق جهوده الذاتية بدون مساعدة ومفهوم المنصة أو السقالة يطبق على نطاق واسع فى الفصل الدراسى.**

هذه الأفكار قد طبقت فى جلسات (ppp) بين الطفل وإخصائى اللعب، ويعترف بها بشكل عام على أنها مهمة فى تشجيع وتحقيق أفضل وأقصى أداء

ممكن للطفل. وقد وجدت فروق ثقافية (e.g. Rogoff, 1990) فى الفنيات المستخدمة بواسطة الأمهات لمساعدة أطفالهن فى مواقف حل المشكلات. كما استخدمت فنيات مختلفة كذلك بواسطة الأمهات فى مختلف الجماعات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة، لذلك فمن المهم بالنسبة للتسهيلات التربوية أن نفهم أى الفنيات ستكون أكثر قدرة وكفاءة بالنسبة للأطفال فى جماعات اجتماعية وإثنية عرقية معينة فى تشجيع تعلمهم: والطرق التى تستخدم فى المدرسة يمكن أن تكمل تلك التى تستخدم فى المنزل.

٨-٣-٤ تشجيع نمو الهوية عند الأطفال فى البيئات متعددة الثقافات وتطورها

يشكل إحساس الطفل الصغير بمفهوم إيجابى للذات وبالهوية التى تحققت جوهر وأساس تحقيقه للسواء والصحة بشكل عام (Well – being) وللأداء الاجتماعى الانفعالى والمعرفى الفاعل، مع كون هذه الجوانب تدخل ضمن أهداف التنشئة الاجتماعية، وكما رأينا فى الفصل السابع، هناك أبعاد عديدة لنمو وتطور هوية الأطفال فى علاقتها بالإثنية والانتماء الدينى. وتضم هذه الأبعاد مستتبعات لكل من الأطفال الأفراد فيما يتعلق بتوافقهم النفسى (السيكولوجى) وللمجتمع فيما يتعلق بتطور التحيز فى المجتمعات متعددة الإثنيات (Multiethnic). وفى الأقسام السابقة من هذا الفصل التى ترتبط مع توافق الأطفال، تم التأكيد على أهمية الوالدين والعلاقات المتبادلة الأخرى بين الأفراد. وهذه العلاقات كذلك مهمة لهوية الطفل وتقديره لذاته فى الجماعات الإثنية المختلفة التى قد تتعرض للتحيز والوصم فى المجتمعات متعددة الثقافات. ويكتسب الأطفال الصغار اتجاهات معينة نحو الجماعات المختلفة من الناس من والديهم والنماذج الأخرى المؤثرة على الأدوار، ويفعلون ذلك وهم ينمون خلال عمليات النمذجة والتعلم الاجتماعية والتوحد.

ويعكس هذا التعلم فى النظم المصغرة للأسرة والمدرسة والجيران كما وصفها برونفينبيرينر فى ٢٠٠٥. **(Bronfenbrener , 2005)**

ويؤثر وقع الأحداث الاجتماعية والكونية على الأطفال كذلك عن طريق الانتقال والتسرب من خلال النظم الخارجية الأوسع والنظم الكبرى، على سبيل المثال علاقات أماكن العمل بين الأفراد الذين ينتمون لإثنيات وديانات مختلفة والمناقشات داخل الأسر.

لذلك نجد أنه فى الستينيات خلقت أنشطة حركة الحقوق المدنية **(Civil Rights Movement)** والتغيرات القانونية التى ارتبطت بذلك فى الولايات المتحدة السياق لتغيرات دراماتيكية فى اتجاهات الأطفال السود نحو جماعتهم فى الاتجاه الإيجابى. وفى مرحلة أحدث تبع تدمير الطائرات الأمريكية وأبراج التجارة العالمية فى نيويورك فى ١١ سبتمبر ٢٠٠١" حرب الرئيس الأمريكى بوش على الإرهاب" وزيادة الضغوط والتوترات بين العالم الإسلامى وأصحاب الديانات الأخرى. ومن الممكن أنه لهذا السبب فإن تقدير الذات عند الأطفال المسلمين فى العالم الغربى قد انخفض فى أعقاب ١١ سبتمبر. وهناك حاجة واضحة لدراسة مستتبعات هذا بالنسبة للهوية التى تنمو، والصحة العقلية لهؤلاء الأطفال، وللعمليات التى قد تؤثر بها أحداث العالم على نمو وتطور الأطفال فى دائرة الهوية الإثنية والدينية.

وهناك عدة تفسيرات للعوامل التى قد تسهم فى نمو وتطور الهوية الإثنية الإيجابية بين أطفال جماعات الأقلية. واحد من هذه التفسيرات ركز على توفر نماذج ملائمة للأدوار يمكن أن يرجع لها الأطفال. وقد افترض أن الانتماء لجماعة ذات مستوى منخفض أو قليل القيمة يثير الشعور برفض عضوية مثل هذه الجماعات (انظر **Harris, 1995**) لأمثلة لأشخاص لديهم إعاقات. لذلك فخبرات التمييز والتحيز والعنصرية عند أعضاء جماعات الأقليات فى السياقات متعددة الإثنيات أو متعددة الثقافات، تولد مشاعر الرفض عند أطفال هذه الجماعات

لعضويتهم للجماعة محل الدراسة. بهذا المعنى ينظر لتوفر نماذج ناجحة ومن ثم إيجابية للأدوار لهؤلاء الأطفال على أنه إحدى طرق استعادة هؤلاء الأطفال نظرتهم الإيجابية لعضويتهم الشخصية لجماعات الأقلية. وقد رحب بالانتخاب الحديث لرئيس أمريكى - باراك أوباما - على أنه شىء قد استثمر وأوجد إحساسا بالفخر عند عدد من الأشخاص السود. وأحد هؤلاء الأفراد علق بالتليفزيون البريطانى فى يوم تنصيب الرئيس قائلا: "يمكننى من اليوم أن أسير وأتجول ورأسى مرفوع عاليا بوصفى مساويًا لأى شخص آخر".

دراسة الحالة (٤): مشروع نموذج الدور

فى مدرسة ثانوية بشيفيلد (إنجلترا) طبق مشروع لتعريف الطلاب بأفراد "ناجحين" لأقليات إثنية تحت إشراف ورعاية ما كان عندئذ "الخدمات التربوية الموحدة متعددة الثقافات بشيفلد، Sheffield United Multicuttural Educational Service (SUMES)، وقد تمت دعوة "نماذج الدور" من مختلف قطاعات المجتمع ضمت عند نقطة واحدة مفتش شرطة ومحاضرًا بالجامعة ومن رجال البنوك والعاملين بالمجتمع وعلماء نفس تربوى وشخصية رياضية. وقد عقدت الجلسات كذلك فى شكل ورش عمل مرة على الأقل فى كل فصل دراسى دعت فيها "نماذج الدور" للتحدث بطريقة غير رسمية عن مهنهم وكيف استطاعوا الوصول حيث هم الآن فيما يتعلق بالتقدم والترقى فى مهنهم. وقد دعى الطلاب لتوجيه الأسئلة للمتحدثين كما يرغبون حول وظائفهم.

وفى البداية كان الطلاب يبدو عليهم الكف إلى حد ما عند استثارة الاستجابات للحديث الأولى. إلا أنه سريعا ما ظهرت

الأسئلة العديدة، غالبا حول ما إذا كان المتحـدثون قـد واجهـوا معوقات أو أى مشكلات أخرى. وكان كل فرد تقريبا يرغـب فـى المساهمة فى المناقشات بالتعبير عن آرائهم حـول الـصعوبات، وفى بعض الحالات مزايا كون الشخص ينتمـى لخلفيـة الأقليـة الإثنية. وقد كان الطلاب سعداء بدرجة كبيرة وواضحة لحصولهم على فرصة التحدث مع نماذج الدور هذه، وبدا عليهم الانبهار من تمكن أشخاص مثلهم من التقدم فى المجتمع. وقد علق المعلمـون فى تقويمهم لهذه الجلسات على الانهماك والتركيز العام والاهتمام والحماس الذى ظهر عند الطلاب فى هذه الجلسات "على عكس ما يحدث فى دروسهم المعتادة".

تصف دراسة الحالة (٤) مشروعًا طبق فى مدرسة ثانوية بشيفيلد (إنجلترا) بهدف زيادة تقدير الذات والدافعية لتحقيق ومواصلة التقدم التربوى عند الأطفال من خلفيات أقلية إثنية. وكان قد اقترح، على سبيل المثال فى الدراسات السابقة أن نظام المدرسة البريطانية، قد جعل الأطفال السود يكونون صورة ذات منخفضة، وبالتالى توقعات منخفضة للذات وما يمكن أن تحققه فى حياتها، بما فى ذلك التخلـى عـن الأهداف التعليمية الأكاديمية والأهداف الخاصة بالوظـائف. (**Coard, 1971**) وقـد اقترحنا فى موضع آخر أن الصعوبات التى يواجهها الأطفال من خلفيات الأقليـات الإثنية، والتى قد ترتبط مع هويتهم الإثنية، يجب اعتبارها حاجات خاصة محـددة تنتج عن العوامل الاجتماعية أو الثقافية (**Nabuzoka, 2000**) والعوامل الاجتماعية بهذا المعنى ترتبط مع بناء المجتمع والعلاقات الناتجة بين الأفراد بمـا فـى ذلـك العنصرية والتحيز، والعوامل الثقافية ترتبط مع حقيقة كون المهارات والـسلوكيات المقدرة فى الثقافة السائدة قد لا ترتبط أحيانا مع القيم الخاصة بالثقافة التى ينتمـى لها الطفل فى الأصل.

٨ – ٤ قضايا فى علم نفس النمو التطبيقى والبحوث

فى هذا القسم سنتعرف على عدد من القضايا فى علم نفس النمو التطبيقى والبحوث التى لها مستتبعات ونتائج للعلم أو فرع المعرفة الذى كانت تتم مواءمته وأقلمته وفقا لخبرات الصعيد الأعظم من أطفال العالم. أولاً سوف نحدد باختصار مجالات البحوث التى كانت لها نتائج ومستتبعات على الاعتبارات الثقافية. وتناقش باختصار الحالة الخاصة لبحوث التقويم **(Evaluative)** التى أجريت فى المواقع الثقافية المختلفة. ثم نحدد معالم القضايا والاهتمامات المنهجية التى ميزت كثيرًا من الأعمال السيكولوجية فى مختلف الثقافات وتناقش باختصار. ويختتم القسم بتحديد معالم بعض الاعتبارات المنهجية الأكثر تحديدا والتى يمكن أن ترشد إجراء البحوث التى تتضمن اعتبارات ثقافية.

٨-٤-١ البحوث ذات المنظور الثقافى

٨-٤-١-١ ميادين أو مجالات البحث

لقد ضمت البحوث التى تضمنت الثقافة فى دراسة نمو وتطور الإنسان جهودا سعت لفحص الطرق المحددة التى يمكن أن تفسر بها الثقافة كلاً من ممارسات التنشئة الاجتماعية ونتائج ومستتبعات النمو والتطور. وقد ركزت هذه البحوث على كل من ميكانيزمات تلك المؤثرات، وكذلك مظاهر التنوعات الثقافية وأوجه الشبه عبر مختلف المجتمعات. وقد نوقشت فى الفصول السابقة من هذا الكتاب بعض أمثلة للأنواع المختلفة من البحوث. وأحد أنواع البحوث التى لم تناقش كثيرا، ولكنه قدم فى هذا الفصل، هو تلك البحوث التى تسعى لتقويم آثار

التدخل أو التغير الثقافى على الأفراد الذين ينمون ويتطوروون. وسوف تناقش باختصار فى القسم التالى أمثلة لبعض القضايا التى تثيرها مثل تلك البحوث "التطبيقية".

٨-٤-١-٢ تقويم البرامج

برامج التقويم بحكم تعريفها (By Definition) غالبا ما تتحدى بطريقة أو بأخرى الطرق المتعارف والمتفق عليها لعمل الأشياء، وبهذه الطريقة يمكن النظر لها على أنها تسعى غالبا لتغيير ثقافة مجموعة من الناس (كما هى الحال فى الهندسة الاجتماعية (Social Engineering)، الأسر أو الأفراد. وكما وضحنا فى الفصل الثانى فإن الممارسات الراسخة ذات الأساس الثقافى أو الثقافى الفرعى القوى يكون من الصعوبة بمكان تغييرها، ويمكن فى بعض الأوقات أن تواجه بمقاومة شديدة. وفى بعض الحالات قد تقع مشكلات ببساطة نتيجة لاعتبار الأنشطة المقترحة تقع خارج نطاق المدى الطبيعى للأنشطة الخاصة بجماعة أو مجتمع ما. وقد لوحظت مثل هذه المشكلات عند تقويم آثار برنامج يعتمد على المجتمع (Community – Based) للأطفال المعاقين فى المجتمعات الريفية بزامبيا (Nabuzoka, 1991; 1993) فى تلك الدراسة وجد أن الأسرة والأعضاء الآخرين بالمجتمع كانوا أكثر ميلا للمشاركة بنشاط فى برنامج التدخل إذا ما كان هذا البرنامج متضمنا فى أنشطتهم اليومية المعتادة عما إذا كان برنامجًا جديدًا تماما. وبنفس الطريقة كانت إحدى الملاحظات الدالة والمهمة على برنامج اللعب الإيجابى (ppp) الذى نوقش فيما سبق هى غياب استمرارية الآثار الإيجابية لهذا البرنامج خارج سياق المدرسة على سبيل المثال خلال العطلات الصيفية.

وتبرز الأدلة التى تم التوصل لها من دراسة شيكاغو الطولية لأطفال الأقليات من الأسر ذات الدخل المنخفض (Ou, 2005)، الذين سبق أن شاركوا فى

تدخل مبكر بمركز "مركز الطفل – الوالد (Child – Parent Centre)، أهمية العوامل الاجتماعية مثل تشجيع الشراكة بين الأسرة والمدرسة ومشاركة الأسرة في برامج التدخل المبكر، وفى زيادة الإنجازات والمكتسبات التربوية. وقد تم التعرف على عدد من المسارات، فى عدد من دراسات التدخل المبكر الكبرى، والتى تم من خلالها نقل وتوصيل العلاقة بين المشاركة فى برامج التدخل والإنجازات الأكاديمية فيما بعد. وقد وجدت كل من دراسة التدخل فى شيكاغو وبرنامج هاى/ سكوب بيرى لما قبل المدرسة (High / Scope perry Barnet, young and Schweinhart, 1998) أن مسارا واحدا قد تضمن المزايا المعرفية التى تتحقق عن طريق عوامل مرتبطة بالمدرسة – التوافق بالفصل الدراسى وتجنب الدرجات المنخفضة والمكاسب العقلية – ولكن والمسارات الأخرى تضمنت دعم الأسر والمدرسة. وقد بين أو (Ou, 2005) أن مشاركة الوالدين فى التدخل بشيكاغو كان حيويا وحاسما، وذلك لأن الطموحات العالية للوالدين لا تؤثر فقط على دافعية الطفل فى المدى القريب إنما تحسن نوعية البيئة المنزلية على المدى البعيد. وكما أكد برونفينبرينر فى ١٩٧٥ (Bronfenbrener, 1975) أن "الأبنية المعرفية التى يتم الحصول عليها عن طريق التدخل المبكر سيكون من الصعب الاحتفاظ بها إذا كانت نوعية بيئة منزل الشخص تبقى محرومة". (Ou, 2005, p. 603).

وقد وجهت سياسة الحكومة فى المملكة المتحدة نحو تقديم عمالة محسنة وفرص تعليم وتدريب أفضل للجماعات التى تحصل على أدنى دخول، بما فى ذلك الأمهات المنفردات (Lone)، وكذلك لتقديم الدعم للوالدية، على سبيل المثال برامج الأشكال ذات البداية المؤكدة. (Sure – Start Schemas, (S.S.S) لكن أحد معوقات النجاح الأكبر أو الأكثر فى هذه المشروعات كان قصور وقلة الجودة العالية ورعاية الطفل التى أمكن تحمل أعبائها. ومن الأهمية بمكان أن تستمر الحكومة فى زيادة استثماراتها فى الحرب على الفقر والصعوبات المرتبطة به بحيث لا تبدد

وتفرّق إمكانيات وطاقات الأطفال الذين يعيشون فى مثل هذه الظروف. **وقد استنتج تحليل لشبكة بحوث بالمملكة المتحدة. (Schoon and Bartly, 2008)**، والذى استخدم كذلك إطارا مرجعيا إيكولوجيا وجمعت سويا النتائج من مختلف العلوم – علم النفس والطب النفسى والاقتصاد والجغرافيا والإيديمولوجى (علم البيئات المقارنة) والسياسة الاجتماعية – **بأن التدخلات كذلك تحتاج أن تعمل على عدة مستويات بما فى ذلك المجتمع وتوزيع الخدمات المتكاملة وكذلك عند المستوى الأكثر صغرا أو الأصغر** (Micro) **للأسرة والفرد**. وقد بينت مثل هذه التقويمات للتدخلات من هذا النوع أن المشاركات والتدخلات يجب أن تستخدم ما نعرفه حول عمليات الصمود والمقاومة التى تمكن بعض الناس أن يعملوا عملا جيدا برغم المعوقات، وكذلك الحاجة للتصدى لعوامل واحتمالات المخاطر والضعف فى مواجهة العوامل البيئية والاجتماعية التى يمكن أن تخفض المخاطر وتزيد من التصدى، ولذلك يجب أن نأخذ التدخلات والمشاركات فى الاعتبار العوامل الثقافية الممكنة والمرتبطة بالتصدى وكذلك الضعف وإمكانيات التأثر بالتدخل وذلك عند مساعدة الجماعات، والتى تتضمن جماعات ثقافية مختلفة، لمساعدة أنفسهم. وبشكل عام، هذه البرامج قد بينت ودللت على أنه من المهم تقييم وتقويم جميع التدخلات والمشاركات فيما يتعلق بنجاحها فى تحسين حياة الناس لا مجرد على المدى القريب إنما كذلك على المدى البعيد.

٨-٤-٢ القضايا المنهجية

واحد من الموضوعات المهمة والمقلقة التى ظهرت مبكرا فى تاريخ البحوث عبر الثقافية، كان كون معظم الدراسات قد مالت لأن تكون بلا نظريات **(Atheoretical)** فى القسم الأكبر فيها و بلا نظام أو غير منظمة **(Unsystematic)**، تركز ببساطة على ما إذا كانت خاصية سيكولوجية **(attribute)**

قد لوحظت فى ثقافة ما، غالبا ثقافة الباحث، ووجدت كذلك فى الثقافات الأخــرى. وقد أرجع هذا إلى حد كبير إلى غياب إدراك وتقدير تعقد إجراء مثل هذه البحوث. وقد تركزت الأسئلة غالبًا على الأساس النظرى للكثير من البحوث التــى طبقــت، الطرق المستخدمة والمستتبعات الأخلاقية، وكذلك على قــضايا أوســع وأعــرض تتعلق بتعميم النتائج ومدى أهمية أغلب هذه الأعمال. وعلى المستوى المفــاهيمى، وكما رأينا فى الفصل الثانى فقد أدت هذه الاهتمامات إلى ظهور المناظير الخاصة بعلم النفس الثقافى وعلوم النفس الخاصة بــالمحليين والأصــليين **(Indigenous)**. وقد ترتب على هذا زيادة استخدام المداخل الكيفية أو النوعية بدلا مــن الاعتمــاد الكامل على الطرق الكمية. وفى البحوث عبر الثقافية، ركزت الجهود التى تصدت لهذه الاهتمامات على فحص الجوانب والأبعاد المختلفة لعملية البحث الناتجة عــن توليد تساؤلات بحثية عريضة وذلك باستخدام الطــرق الملائمــة وفنيــات تحليــل البيانات التى تم التوصل لها. (انظر: **Goodwin, 1996**).

وسوف نقوم فى الأقسام التالية بمناقشة بعض من هذه الخصائص الخاصة بعملية البحث لاستثارة وإبراز القضايا التى طرحت وإلقاء الضوء عليها. ويــرتبط عدد من هذه القضايا فى الأغلب بما أطلق عليه: "بحــوث إتــك: **Etic Research**" **(Berry , 1989)**. التى تهتم بتطبيق نظريات الشخص نفسه على الثقافات الأخــرى وتتضمن إمكانية الوصول إلى ومعرفة الآخرين عن طريق فنيات مثل المقــابلات والاسبيانات وغيرها. وكما ذكر من قبل فإن بحوث إمــك **(Etic)** علــى النقــيض تتضمن فحص ظواهر خاصة بالثقافة، وكذلك تطوير نظريات خاصة بالحــضارة وبالداخليين المحليين.

٨-٤-٢-١ محور أو بؤرة البحث

واحد من الاعتبارات المبدئية والأولية عند إجراء البحوث هــو التعــرف على والتعريف الدقيق بالثقافات والموضوعات التى تدرس، وكما رأينا فى الفــصل

الثانى هناك أبعاد عديدة لمفهوم الثقافة، ولذلك فقد تظهر مشكلات حول الطريقة الدقيقة لتعريفه. على سبيل المثال كان استخدام وحدات جغرافية باعتبارها أساسًا ومدخلا عاما ولكن فى سياق هجرة الناس المناطق الجغرافية، وكان لهذا المدخل عدد من المشكلات مثل أى الجماعات فى المجتمع الأصلى يلزم أن تضم باعتبارها جزءًا من تلك الثقافة، وأيها يجب ألا يضم ويترك خارجها. ومن الاهتمامات الكبرى فى تعريف أى الموضوعات تدرس عبر الثقافات المعنية نجد إمكانية تطبيق الموضوعات للثقافات التى تدرس وأهميتها ودلالتها. وهذه قضية ذات أهمية خاصة واعتبار وبشكل خاص فى علم النفس عبر الثقافى، حيث ينصب الاهتمام على مقارنة الثقافات المختلفة فى بعض الخصائص السيكولوجية والسلوكية.

وهناك كذلك مخاطرة كون القضية التى تبحث قد تكون بعيدة عن الاهتمامات والممارسات المتعلقة بالمحليين والداخليين **(Indigenous)** والتطبيقات الخاصة بهم لدرجة ألا تكون لها أهمية لتلك المجتمعات التى تقارن بها. انظر: **(Wagner, 1986)**. وكما لاحظت ستا ماريا فى ٢٠٠٠ **(Sta Maria, 2000)** فإن "قضية الأهمية **(Relevance)** والدلالة، هى تلك التى تميز مشكلة البحث فى الخبرة غير الغربية" **(P.4)**.

وهذه القضية لا تثير فقط الجوانب الأخلاقية حول أسباب القيام بالبحث فى الأساس إنما قد تعنى كذلك أن الباحث غير قادر على شغل اهتمام المجموعة المستهدفة كمشاركين. وقد أشار جودوين فى ١٩٩٦ **(Goodwin , 1996)** إلى أنه قد لا يكون الحصول على مشاركين راغبين مهتمين صعبًا إذا لم تكن أهمية ودلالة مشاركتهم واضحة، إنما قد يصل الأمر إلى حد أنه حتى أولئك الذين استجابوا وشاركوا بالفعل قد لا يقدمون تقارير أو يؤمنون بجدية المهام محل الدراسة فى علم النفس الثقافى وعلوم نفس المحليين الأصليين، يرتبط سؤال البحث بدرجة أكبر مع معنى ودلالة سلوكيات وممارسات بعينها. لذلك فإن دلالة وأهمية نشاط

معين هى؛ بؤرة أو محور اهتمام البحث. بالإضافة إلى ذلك فإنه فى علــوم نفــس الأقليات المحلية والأصلية قد تصاغ أسئلة البحث وتدرس بواسطة أولئــك الــذين يشاركون كمفحوصين فى البحث.

٨-٤-٢-٢- ملاءمة أدوات البحث

يرتبط ببؤرة أو محــور البحــث مــدى ملاءمــة الأدوات والإجــراءات المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة، وعلى الرغم من أن عددا من الدراسات التــى تجرى حول نمو وتطور الطفل فى الثقافات المختلفة تــستخدم طــرق الملاحظــة والمناهج الإثنوجرافية (Ethnographic)، فإن معظم الدراســات تــستخدم طــرق (أساليب) التقدير بما فى ذلك الاختبارات النفسية والاستبيانات بشكل أو بآخر لجمع البيانات. وتدور إحدى القضايا حول محتويات هذه الأدوار والافتراضات الكامنــة وراء ما يدرس. ويتضمن هذا الأسئلة التى تقدم لأعضاء المجتمعات الأخرى الذين يشاركون فى البحث وكيفية تفسير الاستجابات بواسطة كل من المستجيب والباحث. وقد بين جرينفيلد فى ١٩٩٧ (Greenfield, 1997) أن غياب الاتفاق حــول قيمــة ومعنى استجابات محددة قد يؤدى إلى إساءة فهم عبر ثقافية، وهو مــا يقلــل مــن صدق البحث السيكولوجى. على سبيل المثال ستحتاج دراسة للذكاء فــى الثقافــات المختلفة للتحقق أولا من كون تعريفات الذكاء فى تلك الثقافات متكافئة، وإذا كــان الأمر كذلك، فإن البنود المستخدمة فى المقياس لها نفــس المعنــى فــى مختلــف الثقافات.

وفى الدراسات عبر الثقافية المقارنة نجد أن إحدى طرق التحقق من كون الأسئلة التى توجه تفهم بنفس الطريقة المقصودة هى التحقق من وضمان ترجمــة دقيقة للأسئلة إلى لغة المشاركين، على الرغم من أن هذا قد يكون إجــراء طــويلا ومكلفا فى بعض الأحيان، فإن القيام بهذا الإجراء يعتبر ضروريا. وواحد من أكثر المداخل المنهجية استخداما هو مدخل الترجمــة العكــسية (Back Translation).

وهى عملية تتطلب قيام باحث بإعداد المواد بلغة، ومترجم أول يترجمها إلى اللغة المستهدفة وثانٍ يعيد ترجمتها إلى لغة الباحث الأصلية حيث يمكن عندئذ الحكم على مدى جودة الترجمة العكسية. وقد تؤدى الترجمة العكسية هذه إلى تعديل لأية مصطلحات ترجمت ضعيفة وغير دقيقة. لكن جرينفيلد فى ١٩٩٧ (Greenfield, 1997) قد أشار إلى أن الأدوات تعكس قيمة النظم فى ثقافتها الأصلية بحيث إنه عندما يلتزم بمعايير الترجمة اللغوية، قد تعنى نفس البنود معانى مختلفة فى الثقافات المختلفة.

لذلك فالاهتمام يدور حول كيفية ضمان أن تكون الأسئلة التى توجه ليست ملائمة ومهمة فقط للثقافات التى تدرس، إنما أن تفسر بطرق صحيحة. وهناك اقتراح للتحقق من ملاءمة الأسئلة التى توجه هو السماح ببعض المدخلات لبناء أداة البحث يقدمها المشاركون من المجتمعات التى تدرس، والسماح لهم ليكونوا مشاركين نشطين فى البحث. (Goodwin, 1996) ويؤكد على هذا التوجه فى علوم نفس الداخليين الأصليين، ويمكن لهذا التوجه أن يضمن ليس فقط تغطية مجالات الموضوعات (وهو اهتمام سبقت مناقشته) ولكن كذلك أن ينقل المعنى المقصود بواسطة بنود أدوات البحث. فى هذا الصدد اقترحت عدة طرق مفتوحة النهايات لتشجيع التصميمات المرتكزة على المشارك (**Participant – Centred desingns**)، ويتضمن أحد الأمثلة مطالبة المشاركين بإعداد أسئلتهم الخاصة داخل نطاق تيمة عريضة، وتستخدم هذه الأسئلة طوال تجميع البيانات. (**Mamali, 1982**).

٨-٤-٢-٣ سير البحث وتطبيقه

قد يكون لطريقة سير البحث وتطبيقه أثر دال ومعنوى ومهم على النتائج ومن ثم على فوائدها. وأهم الأشياء المهمة وبشكل خاص فى الدراسات عبر الثقافية المقارنة هو المدى الذى يمكن أن تمثل به المقاييس المستخدمة أو الإجراءات المتبعة قياسا يُعتمد عليه للظاهرة موضع الاهتمام (مدى الثقة فى المقاييس وإمكانية الاعتماد

عليها). وإجراء ضروريًا "لتنقية" كل من الأدوات المستخدمة والإجراءات المتبعة هو القيام بدراسة استطلاعية (Pilot). وتتضمن هذه الخطوة فى الغالب "تجربة" أسئلة البحث المترجمة فى حالة ضرورة ذلك، وخطوات وإجراءات البحث. ويتضمن هذا فى بعض الحالات مقابلات مع عينات من أفراد تشبه أفراد العينة المستهدفة ويتم اختيارهم من نفس الثقافة. وقد يكون هذا الإجراء خطوة قصيرة نسبيًا لكن قد يضمن دراسة معنى الاستجابات التى يقدمها المشاركون فى الدراسة الاستطلاعية للتأكد من الفهم، وقد يترتب على هذه العملية تعديل أدوات البحث وإجراءاته عندما يكون ذلك ملائمًا وضروريًا. عند هذه المرحلة يمكن كذلك قياس العوامل الموقفية التى قد تؤثر على تطبيق أدوات الدراسة أو السير العام للدراسة.

وسياق التواصل بين الباحث والمشاركين مهم فى البحوث عبر الثقافية. وقد يكون للأعراف الثقافية (Cultural Conventions) الخاصة بالاتصال بين الجماعات المختلفة من الناس أثر على نتائج البحث أو الملاحظات. فالأعراف قد تتغير فى الثقافات المختلفة فيما يتعلق بالتواصل مع الغرباء أو بين البالغين والأطفال. على سبيل المثال، قد نجد حدا أدنى من الكلام (Verbalization) يصدره الأطفال فى ثقافة تفترض أن يسمع الأطفال ويفهموا، ولا يتحدثون فى تفاعلات بين الطفل والبالغ. (Harkness and Super, 2008).

وقد يكون هذا مضللاً إذا كان الباحث يقوم أو يقدر القدرة اللغوية للطفل، أو حتى يجرى بحثًا يعتمد على الاتصال اللفظى. وقد اقترح جرينفيلد فى ١٩٩٧ (Greenfield, 1997) أنه بالإمكان التغلب على هذا الموقف عن طريق قيام الباحث بإدخال نظام معانٍ جديد يمكنه من أن يتعلم حول الأعراف الثقافية المتعلقة بالاتصال. ويمكن تحقيق هذا باستخدام الطريقة الأنثروبولوجية (Anthropological Method) الخاصة بالإثنوجرافى (Ethnography)، حيث تكون للباحث خبرة مباشرة (First - Hand) للموقف الذى تقع فيه أنشطة البحث. وقد يتضمن هذا الملاحظة

بالمشاركة، التى يمكن أن تستبدل أحيانا بالمقابلات والمحادثات مفتوحة النهايـــات. وبذلك تكون الإثنوجرافى "أداة كبرى، لاكتشاف وتصويب ومنع عدم الفهـم عبــر الثقافات عن طريق توسيع الأرضية الثقافية المــشتركة بـــين الممتحنـــين، ومـــن يشاركون معهم. (Greenfield, 1997, p. 1122).

وهناك اعتراف عام بأن البحوث السيكولوجية يجـب أن تكـــون متعــددة الطرق والمناهج (Multi – Method) كلما كان ذلك ممكنا، وذلك لكـــون الثقافـــة ظاهرة على درجة كبيرة من التعقيد والفروق الثقافية من الموضوعات التى يمكـــن إساءة فهمها بسهولة كبيرة. ويقدم مثل هذا المدخل متعدد الطرق ثراء فى التحليـــل وفهما حتى على الرغم من كون الجمع بين طرق مختلفة قد يكون مـــن الـــصعب القيام به. وكما رأينا فى الفصل الثانى فإن التحليل الكمى قد ســـاد التـــراث عبـــر الثقافى خلال السنوات، مع كون التحليل العاملى أكثـــر طـــرق تحليـــل البيانـــات استخداما. وقد استخدمت هذه الأساليب للتحقق من أهمية وضرورة ودلالة نمـــاذج وأشكال الأسئلة التى أعدت فى الثقافات المختلفة. على الرغم من ذلك فـــإن مـــدى واسعا من الفنيات والأساليب الكيفية توجد كذلك. وقد طور عدد من هذه الأســـاليب فى علم الأنثروبولوجيا الثقافية (Cultural Anthropology). كما أن بعـــض هـــذه الأساليب يصلح كذلك ويلائم بعض الدراسات عبر الثقافية، وكذلك تلك التى تعكس علم نفس الأصليين المحليين.

٨-٤-٢-٤ نقل أو توصيل النتائج

ترتبط أهمية ودلالة البحث بالسؤال الذى يدور حول الجمهور المستفيد من البيانات التى جمعت. وهناك بعض الاعتبارات الأخلاقية والاجتماعية التى تـــدخل فى نشر وتوزيع نتائج البحث، وهذه الاعتبارات تكون غالبا، وتتـــضمن البحـــوث المدفوعة بالمعرفة دراسات إمبريقية تهدف غالبا للبناء على النتائج التى تكون قـــد نشرت فى التراث. ويكون جمهور التقارير الخاصة بهذا النوع من البحوث غالبـــا

أكاديميين، وغيرهم من الذين يقيمون الدوريات العلمية الرسمية التى تنشر فيها هذه البحوث. على النقيض تكون البحوث المدفوعة باتخاذ القرار من النوع الذى يستجيب لبعض القضايا الاجتماعية السياسية، مثل التمدرس أو الذهاب إلى المدرسة والأمية فى المجتمعات الريفية الأفريقية أو أثر التربية الاستيعابية (Inclusive Educ.) على الإنجاز الدراسى للأطفال ذوى الإعاقة، ويكون جمهور تقارير هذه البحوث غالبا من صناع السياسة. (Policy – Makers).

وقد بين سيربيل فى ١٩٩٣ (Serpell, 1993) أن الناس العاديين الذى يشاركون فى دراسات يجب أن يكون قسم من الجمهور لأى نظريات جديدة أو تفسيرات حول النمو الإنسانى التى يتم التوصل لها من مثل هذه الدراسات. إلا أنه قد أشار كذلك إلى أنه إذا كانت أى من هذه النظريات الجديدة سيكون لها معنى، وأن تكون مقبولة كذلك من جانب هؤلاء الناس وداعمة لهم يجب أن يعرفوا كذلك بالأفكار السابقة (Preexisting) على تلك التى سيتوجهون لها.

وقضية أخرى ترتبط بالمدى التى يمكن لعملية المشاركة فى البحوث هذه أن تكون هى نفسها عملية تغيير وتحويل، لكون المشاركين قد يحتاجون للتأمل حول خبراتهم الخاصة والأشياء التى لها معنى أعمق وشخصى بالنسبة لهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن خبراتهم فى عملية البحث، بما فى ذلك طريقة معاملة الباحث لهم، قد تكون لها آثار طويلة المدى وباقية على اتجاهاتهم نحو الباحثين وربما الثقافة التى ينظر لهم من خلالها على أنهم يمثلونها أو يعبرون عنها.

وتظهر قضايا كذلك حول استخدام وتفسير النتائج وبشكل خاص تلك الخاصة بالدراسات عبر الثقافية من النوع المدفوع بالمعرفة.

(Knowledge – Driven).

ومن الأشياء المهمة فى علم النفس عبر الثقافى، التفسيرات التى تؤدى إلى تلخيص للثقافة يتصف بالبساطة وغالبا (Derogatory) كمثال نجد أن محاولة ربط

نمو الاقتصاد القومى بالقيم السيكولوجية علـــى أبعـــاد مثـــل الفرديـــة أو الكليـــة (Individualism – Collectivism) (Hofstede, 1980)، وأن نستدل علـــى تـــسبب الثانية فى الأولى. وقد أثير أن مثل هذه الاستنتاجات تقلل بشدة من تعقـــد التنـــوع الثقافى ويمكن أن تكون لها مستتبعات مدمرة على الثقافات محل الدراسة.

(Goodwin, 1996 ; Voronor and Singer, 2002)

لذلك كانت هناك مطالبات بتقارير حساسة للنتائج التى تم التوصل لهـــا فـــى الثقافات المختلفة. **(Goodwin, 1996)**.

٨-٤-٢-٥ الملخص للاهتمامات المنهجية

أحد الجوانب المهمة وربما المقلقة حول البحوث فى علـــم الـــنفس عبـــر الثقافى كان يتعلق بكونها قد افتقدت تاريخيا مبررًا نظريًا واضـــحًا حـــول أهميـــة الدراسات التى أجريت. لذلك تركزت التساؤلات كثيرا علـــى الأســـاس النظـــرى والأهمية الاجتماعية والثقافية لكثير من البحوث والدراسات التى طبقت، والمنـــاهج المستخدمة والاعتبارات الأخلاقية، وكذلك على قضايا أوسع وأعرض تتعلق بتعميم النتائج. وقد ترتب على جهود التصدى لهذه الاعتبارات ظهور مناظير لعلم الـــنفس الثقافى وعلوم نفس المحليين والأصليين **(Endigenous)**. كما ركـــزت اهتمامـــات أخرى على فحص الجوانب والأبعاد المختلفة لعملية البحث من الكم الهائـــل مـــن الأسئلة البحثية العريضة، ومن خلال استخدام الطرق المناسبة، بما فى ذلك تـــسيير البحث وحتى التقرير الحساس حول النتائج التى تم التوصل لها.

وقد ضمت القضايا المحددة **(Specific)** مبرر ومحور اهتمـــام الدراســـات وملاءمة الأدوات البحثية المستخدمة بما فى ذلك الافتراضات الكامنة وراءها حول الظواهر المهمة بالنسبة للثقافة التى تدرس. وضمت الاعتبارات الأخـــرى تـــسيير البحث والعوامل الموجودة فى الموقف والتى قد تؤثر على النتائج. وأخيرا، تـــربط أهمية البحث بالسؤال حول من الذى يكون الجمهور بالنسبة للبيانات التى جمعـــت.

وإحدى الحجج التى يمكن تقديمها هى؛ أن الناس العاديين الذين يشاركون فى الدراسات يجب أن يكونوا كذلك جزءًا من هذا الجمهور، وأن جهود البحث يجب كذلك أن تأخذ فى الاعتبار وتهتم وتراعى الأفكار الموجودة قبل ذلك، والتى قد تكون عند هؤلاء الناس حول الظواهر التى تدرس.

٨-٥ استنتاجات

لقد قام علماء النفس والباحثون من العلوم الأخرى بدراسة ممارسة رعاية وتربية الأطفال كميكانزم أو فنية لتنشئة الأطفال وإعدادهم لحياة البالغين فى مختلف الثقافات. وقد ركزت هذه الدراسات على نماذج وأنماط والدية محددة والنتائج والمستتبعات السيكولوجية عند الأبناء، وكذلك على العوامل البيئية والسياقية بوصفها محددات للأهداف والممارسات الوالدية. ونتائج هذه الدراسات مهمة فى تعريف صانعى السياسة والممارسين والباحثين بأثر الثقافة على نمو وتطور الإنسان. كما بينت الدراسات كذلك أن هناك طرقًا متنوعة ومتعددة لتكوين أو بناء الثقافة وكيف يمكن تعريفها ودراستها وفحصها، بما فى ذلك أثرها على النمو السيكولوجى للأطفال الأفراد، ويمكن التعرف على أثر الثقافة على المجالات والجوانب المختلفة لنمو وتطور الأطفال – النمو المعرفى واللغوى والاجتماعى – الانفعالى – وفى مختلف البيئات. بالإضافة إلى ذلك هناك أمثلة مختلفة حول مكونات (Constituents) الثقافة كما ترتبط مع جماعات من الناس أو المجتمعات. وتضم هذه الخلفية الإثنية والتقليدية والمعاصرة والانتماء الدينى والوضع الاجتماعى الثقافى. وقد تم التعرف على عدد من هذه العوامل الثقافية فى مختلف المجالات. ولهذه النتائج والاعتبارات عدد من النتائج والمستتبعات النظرية والبحثية والعملية فيما يتعلق برفاهية الأطفال فى مختلف الثقافات.

فى هذا الكتاب قمنا بعرض الأدلة البحثية والنظريات المهمة والمعنية التى تفسر العلاقة بين الثقافة ونمو الطفل وتطوره فى المجالات المعرفية والاجتماعية والانفعالية والهوية ومفهوم الذات. وفى هذا الفصل الأخير طورنا فهمنا لهذه العلاقات كما تنطبق على بعض القضايا الاجتماعية المعاصرة، وكلما زاد فهمنا لأثر الثقافة على نمو وتطور الأطفال زادت جودة تعريفنا لمن يتدخلون لتحسين الحياة للأطفال والأسر المحتاجة، وقد ناقشنا بعض الأمثلة التى توضح مثل هذه التدخلات، وقد كشفت الأدلة المتعلقة بالتهذيب والتأديب بطبيعة الحالة أن أنواعًا محددة من السلوك تلائم أنواعًا معينة من المحراب الثقافى والجماعات الإثنية، وأن ما يكون أفضل ممارسة يتغير بتغير الثقافات. ولذلك فإن جميع البحوث وأية توصيات مثل تلك التى تتضمن الممارسات الوالدية تحتاج إلى أن نأخذ السياق الثقافى فى الاعتبار ونراعيه. والصعيد الأعظم من البحوث السيكولوجية حول نمو وتطور الطفل قد ركز على المجتمعات الغربية الصناعية، لذلك هناك حاجة ماسة وضاغطة وملحة لمزيد من البحوث فى المجتمعات التى تكون الصعيد الأعظم والأغلبية العظمى من العالم، باستخدام المناهج البحثية الملائمة. وإذا أخذنا هذه فى الاعتبار والعالم يواجه فى القرن الحادى والعشرين قضايا عظمى مثل تغير المناخ، والعولمة، ومع هجرة الناس من منطقة جغرافية إلى أخرى، وما يترتب على ذلك من تحول المجتمعات إلى مجتمعات متعددة الثقافة ومعقدة بدرجة أكبر. فى مثل هذه الظروف فإن علم النفس الذى يتضمن اعتبارات حول دور الثقافة قد زادت أهميته لكونه يستطيع أن يقدم أطرا لفهم العوامل والعمليات المفتاحية الداخلة فى والمتداخلة مع تطور الناس من مختلف الخلفيات. وتزداد أهمية هذه الأطر فى تعريف صانعى السياسة والمنظمات والمهنيين وهم يعملون بالطرق التى يمكن أن يحسنوا بها البيئات الثقافية. مثل هذه الجهود ليست مهمة فقط فى تيسير تقديم الدعم الذى يجعل تحقيق الطاقات النمائية عند جميع الأطفال عند الحد الأقصى، ولكن كذلك تسهم فى تمكين الناس من مختلف الثقافات من العيش معا فى تناغم وانسجام.

قراءات إضافية

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goodwin, R. (1996). A brief guide to cross-cultural psychological research. In J. Haworth (Ed). Psychological research: Innovative methods and strategies. London and New York: Routledge.

Paludi, M.A. (2002). *Human development in multicultural contexts: A book of readings*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

المراجع

Aderinto, A.A. (2000). Social correlates and coping measures of street children: A comparative study of street and non-street children in South-Western Nigeria. *Child Abuse and Neglect*, 24(9), 1199–2000.

Arnold, D.H. and Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517–545.

Aucoin, K.J., Frick, P.J., and Bodin, S.D. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 527–541.

Barnett, W.S., Young, J.W., and Schweinhart, L.J. (1998). How preschool education influences long-term cognitive development and school success: A causal model. In W.S. Barnett and S.S. Boocock (Eds), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results* (pp. 167 184). Albany, NY: State University of New York Press.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255–272.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1 pt. 2), 1–103.

Belsky, J., Melhuish, E., Barnes, J., Leyland, A.H., and Romaniuk, H. (2006). Effects of Sure Start local programmes on children and families: Early findings from a quasi-experimental, cross-sectional study. *British Medical Journal*, 332, 1476–1479.

Bennathan, M. and Boxall, M. (1998) *Boxall Diagnostic Profile*. London: Nurture Group Network.

Berry, J.W. (1989). Imposed etics-emics-derived etics: The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology*, 24, 721–735.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segal, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210–223.

Boivin, M., Hymel, S., and Bukowski, W.M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765–785.

Bradley, R., Whiteside, L., Mundfrom, D., Casey, P., Kelleher, K., and Pope, S. (1994). Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth-weight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65, 346–360.

Bronfenbrenner, U. (1975). Is early intervention effective? In E.L. Struening and M. Guttentag (Eds), *Handbook of evaluation research* (pp. 519–603). Beverley Hills, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.

Brown, E.A. and Dillenburger, K. (2004). An evaluation of the effectiveness of intervention in families with children with behavioural problems within the context of a Sure Start programme. *Child Care in Practice*, 10(1), 63–77.

Bruner, J.S., Jolly, A., and Sylva, K. (Eds) (1976). *Play. Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin.

Central Advisory Council for Education (1967). *Children and their primary schools*. London: HMSO (The Plowden Report).

Chishimba, M. (1980). Observations on the English Medium component of the Zambia Primary Course. *Zambia Educational Review*, 2.

Coard, B. (1971). *How the West Indian child is made educationally subnormal in the British school system*. London: New Beacon Books.

Colder, C.R., Lochman, J.E., and Wells, K.C. (1997). The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and child symptomatology *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 251–263.

Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48, 195–216.

Crooks, D. (1995). American children at risk: Poverty and its consequences for children's health, growth, and school achievement. *Yearbook of Physical Anthropology*, 38, 57–86.

Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.

Deater-Deckard, K. and Dodge, K.A. (1997). Externalizing behaviour problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context and gender. *Psychological Inquiry*, 8, 161–175.

Deater-Deckard, K., Bates, J.E., Dodge, K.A., and Petit, G.S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviours. *Developmental Psychology*, 32, 1065–1072.

Department for Education and Employment (1999). *Sure start*. London: The Stationery Office.

Department for Education and Skills (2004). *Breaking the cycle*. London: DfES.

Dietz, T. (2000). Disciplining children: Characteristics associated with the use of corporal punishment. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1529–1542.

Douglas, E.M. (2006). Familial violence socialization in childhood and later-life approval of corporal punishment: A cross-cultural perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(1), 23–30.
Eisenstadt, N. (2002). Sure start: Key principles and ethos. *Child: Care, Health and Development*, 28, 3–4.
Empson, J.M. (2006). *Evaluation of the positive Play/Positive Support Programme in Derbyshire schools*. Report for Derbyshire County Council, July.
Empson, J.M. and Hamilton, D. (2004). Emotional and behavioural difficulties. In J.M. Empson and D. Nabuzoka (Eds), *Atypical child development in context*. Basingstoke: Palgrave.
Empson, J.M. and Nabuzoka, D. (2005). Parents' views of physical punishment of children in England and Zambia. *Paper presented to the Biennial Conference of the European Society of Developmental Psychology*, Tenerife, August.
End Corporal Punishment Website (2009). http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html accessed 3/09/09
Entwistle, D., Alexander, K., and Olson, L. (1997). *Children, schools and inequality*. Boulder, CO: Westview Press.
Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: A meta-Analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539–579.
Goodwin, R. (1996). A brief guide to cross-cultural psychological research. In J. Haworth (Ed.), *Psychological research: Innovative methods and strategies*. London and New York: Routledge.
Greenfield, P.M. (1997). You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, 52, 1115–1124.
Greenfield, S., Leach, P., Bowlby, R and others (2006). Modern life leads to more depression among children. *Daily Telegraph*, 12 Sept., p. 1. http://www.telegraph.co.uk/news/1528639/Modern-life-leads-to-more-depression-among-children.html accessed 3/09/09.
Harkness, S. and Super, C.M. (Eds) (1995). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences*. New York: Guildford Press.
Harkness, S. and Super, C.M. (2008). Why African children are so hard to test. In R.A. Levine and R.S. New (Eds), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader* (pp. 182–186). Oxford: Blackwell Publishing.
Harris, P. (1995). Who am I? Concepts of disability and their implications for people with learning disabilities. *Disability & Society*, 10(3), 341–364.
Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
Hoppers, W.H. (1981). *Education in a rural society*. Lusaka: Institute for African Studies, University of Zambia.
Kagitçibasi, C. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. In J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1989: Cross-cultural perspectives* (pp. 135–200). Lincoln, NE: Nebraska University Press.

Kagıtçibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J.W. Berry, M.H. Segall, and C. Kagıtçibasi (Eds). *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3) (pp.1–47). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 1–20.

Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46, 288–311.

Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., Papalogoura, Z., Holub, C., Lo, W., Tomiyama, A.J., Su, Y., Wang, Y., and Chaudhary, N. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155–172.

Korenman, S., Miller, J., and Sjaastad, J. (1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review*, 17, 127–155.

Kovacs, A. and Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6556–6560.

Lansford, J.E., Chang, L., Dodge, K.A., Malone, P.S., Oburu, P., Palmerus, K., Bacchini, D., Pastorelli, C., Bombi, A.S., Zelli, A., Tapanya, S., Chaudhary, N., Deater-Deckard, K., Manke, B., and Quinn, N. (2005). Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as a moderator. *Child Development*, 76(6), 1234–1246.

Leach, P. (1993). Should parents hit their children? *The Psychologist*, 6, 216–220.

Leach, P. (2002). You can't beat psychological input. *The Psychologist*, 15(1), 8–9.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.

Lerner, J.V. (1993). The influence of child temperamental characteristics on parent behaviour. In T. Luster and L. Okagaki (Eds), *Parenting: An ecological perspective*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Light, P. and Littleton, K. (1999). *Social processes in children's learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mamali, C. (1982). Democratization of social research. In P. Stringer (Ed.), *Confronting social issues: Applications of social psychology*. London: Academic Press.

Markus, H.R. and Lin, L.R. (1999). Conflictways: Cultural diversity in the meanings and practice of conflict. In D.A. Prentice and D.T. Miller (Eds), *Cultural divides: Understanding and overcoming group conflict* (pp. 302–333). New York: Russell Sage Foundation.

Masten, A.S. and Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.

Masters, J.C. (1984). Psychology, research, and social policy. *American Psychologist*, 39, 851–862.

McInnes, E. (2004). Keeping children safe. The links between family violence and poverty. Paper presented to *Because children matter: Tackling poverty together*. Uniting Missions National Conference, Adelaide, 1–3 Nov.

McLoyd, V.C., Kaplan, R., Hardaway, C.R., and Wood, D. (2007). Does endorsement of physical discipline matter? Assessing moderating influences on the maternal and child psychological correlates of physical discipline in African American families. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 165–175.

Monyooe, L.A. (1996). Teachers' views towards corporal punishment in Lesotho schools. *Psychological Reports*, 79, 121–122.

Mulvaney, M.K. and Mebert, C.J. (2007). Parental corporal punishment predicts behaviour problems in early childhood. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 389–397.

Nabuzoka, D. (1991). Community-based rehabilitation for disabled children in Zambia: Experiences of the Kasama District Project. *International Journal of Special Education*, 6(3), 321–339.

Nabuzoka, D. (1993). How to define, involve and assess the care unit? Experiences and research from a CBR programme in Zambia. In H. Finkenflügel (Ed.), *The handicapped community: The relation between Primary Health Care and Community-Based Rehabilitation* (pp. 73–87). Amsterdam: VU University Press

Nabuzoka, D. (2000). Specific special needs of African and African-Caribbean children: A research note. *African Centred Review*, 2, 23–33.

Newson, J. and Newson, E. (1989). *The extent of parental physical punishment in the UK*. London: Association for the Protection of All Children Ltd. (Approach).

Nsamenang, A.B. (2000). Issues in indigenous approaches to developmental research in Sub-Saharan Africa. *ISSBD Newsletter*, 1(37), 1–4.

Nsamenang, A.B. (2003). Conceptualizing human development and education in Sub-Saharan Africa at the interface of indigenous and exogenous influences. In T.S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications*. London: Sage.

Nunes Carraher, T., Carraher, D.W., and Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the streets and in school. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21–29.

Ou, S.-R. (2005). Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Applied Developmental Psychology*, 26, 578–611.

Parker, R.D. and Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Fourth Edition. *Socialization, personality and social development, vol. 4*. (pp. 547–641). New York: John Wiley & Sons.

Patterson, G.R. (1982). *Coercive family interactions*. Eugene, OR: Castalia Press.

Piaget, J. (1951). *The origin of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., and Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States. Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, 71, 1121–1142.

Rubin, K.H., Chen, X., and Hymel, S. (1993). Socio-emotional characteristics of aggressive and withdrawn children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 518–534.

Schneider, B.H., Woodburn, S., Soteras-de Toro, M., and Udvari, S. (2005). Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 163–191.

Schneiders, J., Drukker, M., van der Ende, J., Verhulst, J., van Os, J., and Nicolson, N. (2003). Neighbourhood socio-economic disadvantage and behavioural problems from late childhood into early adolescence. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57, 699–703.

Schoon, I. and Bartley, M. (2008). The role of human capability and resilience. *The Psychologist*, 21(1), 24–27.

Schweinhart, L.J., Barnes, H.V., Weikart, D.P., Barnett, W.S., and Epstein, A.S. (1993). *Significant benefits: The high/scope Perry Preschool Study through age 27.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Sekeleti, C. (1985). The medium of instruction in Zambian Primary schools. Unpublished MA dissertation. Lusaka: University of Zambia.

Sekeleti, C. (1998). Medium of instruction in Zambian primary schools. *African Social Research*, 39/40, 114–139.

Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society.* Cambridge: Cambridge University Press.

Serpell, R. (2005). Optimizing developmental consequences of education: Reflections on issues raised by Michael Cole. *Human Development*, 48, 217–222.

Simons, R.L., Johnson, C., and Conger, R.D. (1994). Harsh corporal punishment versus quality of parental involvement as an explanation of adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 591–607.

Sta. Maria, M. (2000). On the nature of cultural research. *International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) Newsletter*, 1(37), 4–6.

Stormshak, E.A., Bierman, K.L., McMahon, R.J., Lengua, L.J., and Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Parenting practices and child disruptive behaviour problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17–29.

Straus, M.A. and Stewart, J.H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 55–70.

Super, C.M. and Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 545–569.

Swanwick, P., Brown, S., and Zelickman, I. (2002). *Positive play. A primary school play programme.* Derby: Derbyshire County Council.

Voronov, M. and Singer, J.A. (2000). The myth of individualism-collectivism: A critical review. *The Journal of Social Psychology*, 142(4), 461–480.

Wagner, D.A. (1986). Child development research and the third world: A future of mutual interest? *American Psychologist*, 41(3), 298–301.

Webster-Stratton, C. and Herbert, M. (1993). *Troubled families – problem children.* Chichester: John Wiley & Sons.

Weisz, R.J., Rothbaum, F.M., and Blackburn, T.C. (1984). Swapping recipes for control. *American Psychologist*, 39, 1063–1070.

Whaley, A.L. (2000). Sociocultural differences in the developmental consequences of the use of physical discipline during childhood for African Americans. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 6(1), 5–12.

Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Xu, Y., Farver, J.A.M., Chang, L., Yu, L., and Zhang, Z. (2006). Culture, family contexts and children's coping strategies in peer interactions. In X. Chen, D.C. French, and B.H. Schneider (Eds), *Peer relationships in cultural context*. New York: Cambridge University Press.

معجم المصطلحات[1]

إكساب ثقافة مغايرة (المثاقفة) (Acculturation)

العملية التى يتم بواسطتها تأقلم الأفراد أو الجماعات مع متطلبات ثقافة جديدة، وتشير كذلك إلى التغيرات التى تقع فى جماعة ثقافية أو أفراد نتيجة للاتصال مع جماعة ثقافية أخرى.

التكيف (Adaptatin)

التغيرات التى تقع فى المخزون السلوكى لشخص أو جماعة بوصفها رد فعل لمطالب البيئة الإيكولوجية أو الاجتماعية.

الأنثروبولوجيا أو علم البيئات الإنسانية المقارنة (Anthropology)

فرع من فروع المعرفة يهتم بدراسة المجتمعات الإنسانية بجميع أشكالها وتنوعاتها، وفى مختلف المجالات (الثقافى، الاجتماعى، البيولوجى والسيكولوجى (النفسى)).

الارتباط (Attachment)

رابطة انفعالية بين الناس والتى تكون فى المعتاد قوية ومستمرة. يستخدم هذا المصطلح بشكل خاص لوصف العلاقة بين الرضيع والدارج والأم، وهى الرابطة التى يحصل منها الرضيع على الأمن، ويعتقد كثيرون من علماء نفس النمو أنها تظل فاعلة ولها مستتبعات طوال الحياة.

---

(١) رتبت هذه المصطلحات فى الكتاب الأصلى، وهنا على أساس الحرف الأول للمصطلح باللغة الإنجليزية.

ثنائية اللغة (Bilingualism)

قدرة الأشخاص على الاتصال مع الآخرين بلغة أخرى على الأقل بالإضافة للغتهم الأصلية (Mother Tongue) (ويطلق على الأشخاص الذين يستطيعون التحدث بلغتين "ثنائيى اللغة: Bilingual").

الخصائص المميزة (Characteristic Features)

الخصائص التى تصف نموذجًا أصليًا سابقًا (Prototypical) أو مفهوم، وبذلك تخدم كأساس لمعنى الكلمة أو المفهوم، وهذه الخصائص سوف تميز كثيرًا من أو معظم الحالات التى تظهر فيها (Instances) الكلمة أو المفهوم، وإن لم يكن بالضرورة جميع الحالات.

الحديث أو الكلام الموجه للطفل (Child directed Speech)

نوع مميز من الحديث أو الكلام الذى يميل البالغون لاستخدامه عندما يتحدثون مع الأطفال الرضع والدارجين والأطفال الصغار، وهو الحديث الذى يتضمن فى المعتاد نبرة أو طبقة (Pitch) أعلى، وزيادة وخفضًا مبالغًا فيه للنبرة أو الطبقة والحجم وجملاً أبسط فى بنائها فى المعتاد: ويكون هذا بشكل عام أكثر تأثيرًا عن الحديث أو الكلام المعتاد فى جذب انتباه الرضع والدارجين والأطفال الصغار والمحافظة عليه.

المعرفة أو المعرفية (Cognition)

نشاط المعرفة (Knowing) والعملية التى تكتسب عن طريقها المعرفة (Knowldge) (على سبيل المثال الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير).

الأنثروبولوجيا المعرفية (Cognitive Anthropology)

علم فرعى من فروع علم الأنثروبولوجيا، يسعى لفهم العلاقة بين الثقافة والحياة المعرفية للجماعة.

النمو المعرفى (Cognitive Development)

التغيرات المتنوعة والمختلفة فى عمليات التفكير والاستدلال والـــذاكرة وغيرهـــا، حيث يتغير فهم الفرد للعالم عبر حياته نتيجة للنضج والخبرة.

علم النفس المعرفى (Cognitive Psychology)

دراسة الطريقة التى يدرك بها الأشخاص ويتعلمون ويتذكرون أو يفكـــرون حـــول العالم والمعلومات.

الأساليب المعرفية (Cognitive Styles)

تصور للنشاط المعرفى يؤكد على الطريقة التى تنظم بها العمليـــات أو الخطـــوات **(Processes)** المعرفية وتستخدم، لا مجرد مستوى نمو القدرات المعرفية.

التوجه الجماعى (Collectivist)

توجه مميز لمجتمع يؤكد على الأداء الجماعى التعاونى وتبادلية واعتمادية العلاقات **(Inter dependence)** ويبنى الفرد على أساس علاقته بالآخرين.

التواصل أو الاتصال (Communication)

تبادل الأفكار والمشاعر الذى قد يضم اللغة، كذلك أساليب التعبير غير اللفظية مثل الإيماءات والنظرات وغيرها (انظر اللغة).

المفهوم (Concept)

فكرة أو التفكير حول شىء ما، يمكن أن تتجذب له معظم الخصائص، وقد تـــرتبط به أفكار أخرى متعددة: وقد يستخدم لوصف أفكار مجردة أو عيانية ملموسة.

التفكير عند مستوى العمليات العيانية أو الملموسة (Concrete Operational Thinking)

المرحلة الثالثة فى مراحل النمو المعرفى عند بياجيه. وتتصف بالتحرك بعيدا عن التمركز حول الذات (Egocentrism) ويظل الطفل مهتما بالأشياء الملموسة بدلا من الأفكار المجردة.

الثبات أو الاحتفاظ (Conservation)

قدرة الطفل على فهم أن خصائص أساسية محددة لشىء ما تبقى كما هى (ثابتة) حتى عندما يتغير مظهرها.

البنائية أو البنائى (Constructivist)

طريقة لوصف النمو المعرفى للأطفال تتميز بكون الأطفال يبحثون فيه بنشاط عن المعرفة ويبنونها ويفهمون العالم عن طريق التفاعل مع البيئة.

المعرفة السياقية، أو المعرفة المرتبطة بالسياق (Contextualized Cognition)

تصور للنشاط المعرفى يؤكد على نمو واستخدام العمليات المعرفية فى علاقتها مع سياقات وممارسات ثقافية محددة (Specific).

السياقى أو متبنى السياق (Contextualist)

المنظر أو الباحث الذى يعتقد ويؤمن بأن أى بناء سيكولوجى مثل الأداء المعرفى (أو الذكاء) لا يمكن فهمه خارج نطاق سياقه فى العالم الحقيقى.

نظريات السياق (Contextual Theories)

نظريات النمو التى ترى أن التغيرات التى تقع طوال حياة الفرد تنتج عن العلاقات التى تحدث بين فرد متغير وعالم متغير.

زملة أو حزمة أو تجمع (Core)

مجموعة من الخصائص التى تعرف وتميز المفهوم، وتكون جميعها ضرورية ومطلوبة لكى يعتبر مثالا ما حالة من حالات المفهوم (انظر السمات المميزة، Characterist Features).

علم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى) (Cross – Cultural Psychology)

دراسة أوجه الشبه والاختلاف فى الأداء السيكولوجى (النفسى) الفردى فى مختلف الجماعات الثقافية والإثنوثقافية، (Ethnocultural) ؛ وللعلاقات بين المتغيرات النفسية والاجتماعية الثقافية، والمتغيرات الإيكولوجية (أوالبيئية) والبيولوجية والتغيرات التى تقع فى هذه المتغيرات.

التحيز الثقافى (Cultural Bias)

الموقف الذى يظهر عند تطبيق الاختبارات عندما تكون مجموعة ثقافية معينة أو مجموعة ثقافية فرعية أكثر معرفة ببنود الاختبار عن مجموعة أخرى، ومن ثم تكون لها ميزة غير عادلة. والتحيز الثقافى يكشف عن ويوضح الفروق بين أو عبر الثقافات (Cross- Cutural) التى لا ترتبط بالسمة أو المفهوم الذى يفترض أنه يقاس بواسطة أداة (أو بواسطة بعض الطرق الأخرى)، والتى تميل لتشويه تفسير هذه الفروق.

النشوء والارتقاء الثقافى (Cultural Evolution)

رأى يرى أن الثقافات قد تغيرت مع الزمن للتأقلم مع نظامهم البيئى (Eco system) والمؤثرات الأخرى.

الهوية الثقافية (Cultural Identity)

الطريقة التى يفكر بها الأفراد ويشعرون بأنفسهم بالنسبة لعلاقتهم مع الجماعة الثقافية أو الإثنوثقافية (السلالية – الثقافية): (Ethno – Cultural) التى يرتبطون بها.

علم النفس الثقافى (Cultural Psychology)

مدخل نظرى يرى أن الثقافة والسلوك لا يمكن فصلهما علـــى الإطـــلاق أو فـــى الأساس. ويرتبط هذا المدخل مع النسبية الثقافيـــة وعلـــم الـــنفس الأنثروبولـــوجى (الخاص بدراسة التاريخ الطبيعى للإنسان).

النسبية الثقافية (Cultural Relativism)

رأى يؤكد على حتمية فهم الثقافات فى إطارها الخاص بـــدلا مـــن الحكـــم عليهـــا بمعايير الجماعات الأخرى (**Standards**).

الأدوات الحضارية أو أدوات الحضارة Cultural Tools

الأشياء والمهارات التى طورتها بإتقان كل ثقافة لتحمل تقاليدها ويتم نقلها من جيل إلى الجيل التالى.

نقل أو انتقال الثقافة (Cultural Transmision)

عملية يتم بواسطتها نقل السمات والخصائص الثقافية الخاصة بشعب ما إلى الأفراد من أعضائه (انظر كذلك عملية التنشئة الاجتماعية، **Socialization**).

العمليات الثقافية العامة أو القاسم الثقافى العام أو العموميات الثقافية (Cultural Universals)

هى تلك الخصائص والسمات الثقافية التى توجد فى جميع المجتمعات بشكل ما مثل اللغة ورعاية وتربية الطفل والأسرة والتكنولوجيا.

الثقافة (Culture)

الطريقة المشتركة للحياة لمجموعة من النـــاس بمـــا فـــى ذلـــك الأعمـــال الفنيـــة (**Artefacts**) (مثل المؤسسات الاجتماعية والتكنولوجيا) والرموز الخاصـــة بهـــم (مثل وسائل الاتصال والأساطير والخرافات (**Myths**)، كما تضم كذلك نظاما مـــن المعانى المشتركة بين مجتمع من الناس وتنقل من جيل إلى الجيل التالى.

بحوث الثقافة المقارنة (Culture – Comparative Research)

تقليد بحثى تدرس فيه أوجه الشبه والاختلاف عبر الثقافات، (across Cultures).

العدل الثقافى (Culture – Fair)

شىء مثالى يصف شيئًا ملائمًا بنفس الدرجة وعادلاً بالنسبة لأعضاء جميع الثقافات (عكس التحيز الثقافى) (Cultural Bias).

مرجعية الثقافة (Culture – Relevant)

سمة (عند الإشارة إلى قياس أو تقدير (assessment) تعتمد على المهارات أو المعرفة الى ترتبط بالخبرات الثقافية لمن تطبق عليهم الاختبارات، مع الاعتراف بأن تعريفات الممتحن أو من يطبق الاختبار للبناء أو الجانب الذى يقاس قد تختلف عن التعريفات الخاصة بالمفحوصين.

النمو أو التطور (Development)

التغيرات طويلة الأجل فى قدرات الشخص وسلوكه بما فى ذلك النمو البدنى والمهارات والمشاعر وأنماط التفكير والعلاقات الاجتماعية.

المحراب النمائى (Developmental Niche)

المكان الذى يحتله الطفل بداخل نظام، والذى تتفاعل فيه البيئة المادية والاجتماعية والعادات الاجتماعية الثقافية الخاصة برعاية وتربية الطفل والتصورات النفسية (على سبيل المثال المعتقدات) الخاصة بالوالدين والرعاة الآخرين مع الطفل الذى ينمو ويتطور.

فرض النظام الثنائى أو فرض ثنائية النظام (Dual – System Hypothesis)

وجهة نظر أو رأى حول ثنائية اللغة ترى أن اللغتين يعبر عنهمما بطريقة ما فى نظم مستقلة أو منفصلة بالمخ (عكس فرض النظام الواحد وثنائية اللغة، (Single System Hypothesis and Bilingualism).

المدخل الإيكوثقافى أو الثقافى البيئى (Ecocultural Framework)

مدخل تصورى أو مفاهيمى (Conceptual) لفهم أوجه الشبه والاختلاف فى سلوك الإنسان عبر الثقافات فيما يتعلق بتأقلم الفرد والجماعة مع السياق.

المدخل الإيكولوجى (البيئى) (Ecological Approach)

تؤكد وجهة نظر بروفينبرينر (Bronfenberenner) على أن الشخص ينمو وهو مغمور (Embedded) فى ويتفاعل مع سلسلة من النظم البيئية (تضم النظام المصغر (Micro) والنظام المتوسط (Meso) والنظام الخارجى (Exo) والنظام الأكبر (Micro)).

الصدق الإيكولوجى أو الصدق البيئى (Ecological Validity)

الدرجة التى يمكن بها لنتائج معينة فى سياق واحد أن تعتبر مهمة ومعنية (Relevant) خارج هذا السياق، اعتمادا على فكرة كون عمليات التفكير الإنسانى تتفاعل مع بعض السياقات البيئية.

الإيكولوجى أو علم العلاقات مع البيئة (Ecology)

العلاقة بين الفرد أو الجماعة وبيئتهم المادية والاجتماعية.

التمركز حول الذات أو مركزية الذات (Egocentrism)

عدم القدرة على إدراك وفهم وجود أنواع أخرى من الأفكار والمشاعر والمعتقدات والأشياء المفهومة التى يؤمن بها شخص آخر. وتكون مركزية الذات فى أعلى

وأوضح درجاتها عند الرضيع والدارج (Infancy) ولكنها طبقـا لبياجيـه تـستمر طوال مرحلة ما قبل العمليات.

مدخل إمك (Emic Approach)

تؤكد دراسة السلوك فى ثقافة واحدة فى الغالب على جوانب وأبعاد خاصـة بهـذه الثقافة (على عكس مدخل إتك (Etic).

نقل الثقافة (Enculturation)

شكل من أشكال نقل الثقافة التى يمكن عن طريقها أن ينقـل مجتمـع مـا ثقافتـه والسلوك لأعضائه بواسطة الأعضاء المحيطين الذين ينمون ولديهم نماذج ملائمة.

البيئة (Enviroment)

الأحداث والظروف خارج الفرص التى يفترض أنها تؤثر وبدورها تتـأثر بـالفرد الذى ينمو ويتطور.

التكافؤ (Equivalence)

شرط من شروط تفسير البيانات السيكولوجية (النفسية) التى تم الحصول عليها من ثقافـات مختلفـة بـنفس الطريقـة (يطلـق عليـه أحيانـا إمكانيـة المقارنـة (Comparability of data) بين البيانات.

ويمكن أن يكون للبيانات تكافؤ بنائى (Structural) (قياس نفس السمة عبر ثقافيـا) أو تكافؤ قياسى (Metric) (قياس نفس السمة بمقاييس لها نفس الوحدات (Metric) وتكافؤ الدرجة الكلية (قياس نفس السمة على نفس المقياس).

الاتجاهات الإثنية أو العرقية (Ethnic Attitudes)

التقويم الإيجابى أو السلبى للأفراد أو الجماعات بسبب عضويتهم لجماعة ثقافية أو إثنوثقافية (عرقية – ثقافية – Ethno – Cultural).

الهوية الإثنية أو العرقية (Ethnic Identity)

إحساس بالتوحد الذاتى أو الشخصى، (Personal Identification) مع جماعات الشخص الإثنية وقيمها وتقاليدها الثقافية.

الإثنية أو العرقية (Ethnicity)

خاصية تشير إلى جماعة من الناس لديهم تقليد قومى أو ثقافى مشترك. وهى إشارة أو عنوان (Label) تعرف عددًا من الخصاص مثل العنصر واللغة والدين وهى الخصائص التى تشترك فيها جماعة من الأفراد.

التمركز الإثنى أو العرقى (Ethno Centrism)

وجهة نظر تقبل معايير الجماعة الخاصة بالفرد بوصفها الأفضل، وتحكم على جميع الجماعات الأخرى بالمقارنة معها.

الجماعات الإثنية – الثقافية أو العرقية الثقافية (Ethno Cultural Group)

جماعة تعيش فى مجتمع متعدد الثقافات أو الأعراف (مجتمع جمعى: Plural) نتجت عن جماعة ثقافية لها إرث (Heritage) ولكنها تغيرت نتيجة للتثقيف فى المجتمع الأكبر.

علم النفس الإثنى أو العرقى (Ethno Psychology)

منظور للنمو الإنسانى يستمد جذوره من رؤية عالم ثقافى محدد أو بعينه (انظر كذلك علوم نفس الأجناس الأصلية، Indigenous Psycholgoies)

النظريات الإثنية أو العرقية (Ethnotheories)

المعتقدات والأفكار الثقافية التى تعمل كمصادر قوية للمشاعر ودوافع السلوك.

مدخل إتك (Etic Approach)

تفترض الدراسة المقارنة للسلوك عبر الثقافات فى كثير من الأحيان شكلاً ما من أشكال العمومية أو الكونية (Universality) فى الاكتشافات السيكولوجية الخاصة بسلوك أو خاصية (عكس مدخل إمك Emic).

النظام الخارجى (Exosystem)

يشير هذا النظام فى مدخل برونفينبرينر الإيكولوجى، Bronfenbrenner Ecological Approach إلى المواقف التى لا يخبرها الفرد الذى ينمو مباشرة والتى ما زالت تؤثر على نموه وتطوره. (على سبيل المثال آثار الأحداث التى تقع فى مكان عمل الوالدين على نمو الطفل).

استخراج المشكلات أو التعبير عن المشكلات خارجيا (Externalizing Problems)

عندما يتضمن سلوك الطفل قدرًا كبيرًا من التعبير الخارجى أو فقد الضبط كما يحدث فى العدوان الذى يكفى للتسبب فى الضيق (Distress) أو الضرر للذات وللآخرين (عكس استدخال المشكلة: Internalizing Problem).

مرحلة العمليات الشكلية (Formal – Operational Stage)

مرحلة من مراحل النمو العقلى عند بياجيه يصبح خلالها الفرد كفئًا فى التعامل العقلى مع التعبير الداخلى ليس فقط للأشياء العيانية الملموسة إنما كذلك للرموز المجردة.

النوع (Gender)

الأدوار المحددة اجتماعيا (بما فى ذلك السلوكيات والهويات) والتى تصاحب جنس الذكر والأنثى. وبينما يحدد جنس الفرد بيولوجيا يبنى نوعه اجتماعيا.

الذكاء العام (General Intelligence)

نظرة موحدة لمستوى الأداء العقلى لشخص فرد يتم التوصل له من الارتباطات الإيجابية التى وجدت بين الدرجات على مدى واسع من الاختبارات المعرفية (وبشكل خاص بطاريات الذكاء).

نظرية المعرفة النشوئية (Genetic Epistemology)

مدخل نظرى يفترض تتابعًا لمراحل نمو العمليات المعرفية من الميلاد حتى البلوغ.

النحو (Grammer)

دراسة اللغة فى شكل نماذج منتظمة ترتبط بوظائف الكلمات والعلاقات بينها فى الجملة، وتمتد عرضيا لمستوى المسار (Discourse) وتضيق إلى نطق ومعنى الكلمات الفردية.

المشاركة المسترشدة أو الموجهة (Guided Participation)

عملية يتعلم بواسطتها الأطفال نتيجة لقيامهم بالمشاركة النشطة فى أنشطة مهمة ومعنية ثقافيا يشارك فيها البالغون والأفراد الآخرون الذين يعرفون ويكونون مزودين بالمعرفة، ويقدمون الدعم والتوجيه والتنظيم للنمو المعرفى للأطفال، وذلك ببناء معابر وكبارِ بين ما يعرفه الطفل والمعلومات الجديدة التى سيتم تعلمها.

الصحة (Health)

حالة من اكتمال الصحة والرفاهية (Wellbeing) المادية والعقلية والاجتماعية الكاملة وليس مجرد غياب المرض أو الضعف أو الوهن.

فرض (Hypothesis)

اقتراح مبدئى للمستتبعات والنتائج المتوقعة مثل نتيجة بحث أو دراسة.

الهوية (Identity)

يشير هذا المصطلح إلى رؤية الأفراد والجماعات لأنفسهم أو إحساسهم بأنفسهم: وتتعلق الهوية الشخصية، (Personal) بمن يكون الفرد وكيف يتمايز عن الآخرين. بينما تشير الهوية الاجتماعية إلى شعور بالانتماء لجماعات اجتماعية بعينها (على سبيل المثال اعتمادا على العنصر أوالدين) وبأن هذه الجماعات تتمايز عن الجماعات الأخرى.

دعم الدخل (Income Support)

يشير هذا المصطلح فى المملكة المتحدة إلى ما تدفعه الحكومة للناس من ذوى الدخول المنخفضة.

أصلى أو داخلى أو محلى (Indigenous)

يرجع أصله لمكان معين أو يظهر طبيعيًا فى مكان معين.

علوم نفس الأصليين أو الداخليين أو المحليين (Indigenous Psychologies)

مناظير مختلفة حول سلوك الإنسان تكمن جذورها فى رؤية عالمية لثقافة معينة.

الفردية Individualism

توجه يميز مجتمع ما يؤكد على الاهتمام الكبير والأولى بالشخص ذاته وحرية الأداء والعمل للأفراد واستقلاليتهم والاعتماد على الذات (عكس التوجه الجماعى، Collectivist).

الفردية – الجماعية أو الكلية (Individualism – Collectivism (I –C))

تمييز بين الميل لأن نكون مهتمين أولا بالفرد ذاته أو بجماعته.

التكامل (Integration)

إستراتيجية التثقيف، (acculturation) التى يحافظ فيها الناس على موروثهم الثقافى ويسعون كذلك للمشاركة فى المجتمع الأكبر.

الذكاء (Intelligence)

القدرة على التعلم من الخبرة والتأقلم مع البيئة المحيطة ويعتبر خاصـــية موروثـــة جزئيا ومكتسبة جزئيا عن طريق الخبرة. والسلوك الذكى هو سلوك تأقلمى توافقى هادف، ويستخدم لحل المشكلات والتنبؤ والضبط والتكيف مع الظروف.

الاستدخال (Internalization)

عملية لفيجوتسكى (Vygotsky) يقوم فيها الفرد باستدخال (Incorporate) المعرفة التى اكتسبها من خلال تفاعله مع سياق اجتماعى إلى داخل نفسه.

استدخال المشكلات (Internalizing Problems)

اضطرابات تظهر عن طريق الأعراض التى وجهت للداخل، كما يحـــدث عنـــدما يتصف سلوك الطفل بالانسحاب الاجتماعى مع الـــشعور بـــالقلق أو الاكتئـــاب أو المشكلات البدنية (Somatic) على أن تكون كافية للتسبب فى مـــشكلات فـــى أداء الطفل (عكس استخراج المشكلات، Externalizing Problems)

التداخل بين الأشخاص (Inter Subjectivity)

اقتسام بؤرة الاهتمام والأهداف بين الطفل والآخرين الأكثر مهارة وتتضمن التبادل المعرفى والاجتماعى والانفعالى.

تسمية أو وضع عنوان أو شعار (Labelling)

إلصاق شارة أو شعار أو علامة أو اســـم بـــالفرد أو المجموعـــة علـــى أســـاس الخصائص والسمات، بحيث يمكن معها الاستدلال على قدراتهم وسلوكهم وغيرها، غالبا ما يكون غير لائق أو محط، (Derogaroty).

اللغة (Language)

نظام رمزى يمكن لمجموعة محدودة من الإشارات (Signals) أو الرموز الموجودة بداخله وطبقا لقواعد محددة إنتاج عدد غير محـــدود ولا نهـــائى مـــن الرســـائل. وتتضمن استخدام وسائل منظمة لجمع الكلمات والربط بينها لتحقيق الاتصال.

مستويات التحليل (Levels of Analysis)

مفهوم يسمح بدراسة الظواهر الإنسانية وتفسيرها من جانب فروع العلم المختلفــة وعند مختلف المستويات (مثل الفردية والثقافية أوالإيكولوجية) بــدون أن نــضطر لاختصارها لتفسيرات عند مستوى أساسى (Basic) ومنخفض.

المعجم (Lexicom)

المجموعة الكاملة من التراكيب الخاصة بالمفردات (Morphemes) فى لغة مــا أو المدى اللغوى لفرد محدد.

النسبية اللغوية (Linguistic Relativity)

(تعرف كذلك بفرض وورفيان: Whorfian Hypothesis) فكرة أن هناك علاقات مهمة بين خصائص لغة ما، وطرق التفكير الموجودة لدى المتحدثين بتلك اللغة.

العموميات اللغوية (Linguistic Universals)

النماذج (Patterns) المميزة للغة التى تنطبق عبر جميع اللغات بصرف النظر عن الفروق الثقافية.

النظام الأكبر (Macro System)

فى مدخل برونفينبرينر (Bronfenbrenner) الإيكولوجى، يشير هذا المصطلح إلى السياق الثقافى الأكبر أو إلى السياق الثقافى الفرعى للنمو.

عالم الأغلبية (Majority World)

الدول التى يعيش فيها أغلبية سكان العالم. ويرتبط المصطلح كثيرا مع ما يسمى الدول النامية (Developing) كما يشار لها كذلك على أنها دول العالم الثالث.

سوء التغذية (Malnutrition)

حالة تنتج عن تناول طعام غير كافٍ ويدلل عليه من انخفاض الوزن والطول بالنسبة للعمر.

النضج (Maturation)

التغيرات النمائية المبرمجة بيولوجيا بواسطة الجينات لا تلك التى يتسبب فى حدوثها التعلم أو الإصابة أو المرض أو بعض خبرات الحياه الأخرى.

الدخل الوسيط (Median Income)

الدخل الذى يقع فى منتصف توزيع الدخول فى مجتمع ما.

العمل أو النشاط الذى يتم نقله أو توصيله (الفعل الوسيط) (Mediated Action)

نشاط تميزه العلاقة بين العميل (agent) والوسائل (Means) وغالبًا ما يتضمن أدوات الحضارة، (Cultural Tools) التى يتم بواسطتها إنجاز النشاط.

النظام الوسط (Mesocystem)

يشير النظام الوسيط فى مدخل برونفينبرينر الإيكولوجى إلى العلاقات المتبادلة بين النظم الصغرى أو البيئات المباشرة (على سبيل المثال الطرق التى تؤثر بها الأحداث فى الأسرة على تفاعل الطفل المدرسة).

النظام الأصغر (Micro system)

يشير فى نفس المدخل السابق إلى المواقف المباشرة الفورية التى يعمل فيها الشخص (على سبيل المثال الأسرة).

أحادى اللغة (Monolingual)

الأشخاص الذين يستطيعون التحدث بلغة واحدة فقط (عكس ثنائية اللغة Bilingualism).

وحدة المعنى (Morpheme)

واحدة من أصغر الوحدات التى لها معنى، وتضم الأصوات المفردة أو المجموعة التى تنقل معنى داخل لغة معينة.

تعدد الثقافات (Multiculturalism)

مصطلح يستخدم للإشارة إلى كل من وجود عدد من الجماعات الإثنوثقافية، (Ethno Cultural) تعيش معا فى مجتمع أكبر وكذلك إلى وجود سياسة تدعم ذلك.

دوام الشيء (Object Permanence)

إدراك الطفل أن الشيء يستمر فى الوجود حتى بعد غيابه عن الإدراك (الرؤية والسمع).

النظريات الإثنو للوالدين (Parental Ethnotheories)

مجموعة من المعتقدات والممارسات الثقافية التى يعتنقها الوالدان، فيما يتعلق بالطرق الصحيحة فى تربية الطفل (تسمى كذلك معتقدات الوالدين، أو نظريات النمو الضمنية (Implicit)).

الإدراك (Perception)

مجموعة العمليات النفسية أو السيكولوجية التى يتعرف بواسطتها الناس وينظمـون ويجمعون ويعطون معنى (فى المخ) للإحساسات التى يتلقونها من المثيرات البيئية (فى عضو الإحساس).

وحدة الصوت (Phoneme)

أصغر وحدة فى أصوات الكلام يمكن استخدامها لتمييز منطوق واحد لـه معنـى وآخر فى لغة معينة.

الشعب (Population)

مجموعة معرَّفة جيدا والتى يكون الباحث الذى درس عينة من الأفراد مهتمًا فـى النهاية باستخلاص الاستنتاجات حولها.

التحيز (Prejudice)

توجه سلبى عام نحو مجموعة ثقافيـة أو إثنوثقافيـة غيـر المجموعـة الخاصـة بالشخص (أنظر كذلك Ethnocentvism التمركز حول الإثنية أو العرقية).

التفكير عند مستوى ما قبل العمليات (Preoperational Thinking)

المرحلة الثانية فى مراحل النمو المعرفى عند بياجيه. وتتصف بمركزيـة الـذات وغياب القدرة على إدراك وجهة نظر الآخرين.

السيكولوجية اللغوية (Psycholinguistics)

مجال بينى بين علم النفس وعلوم اللغة يدرس فيها السلوك اللغوى، وتضم مجالات مثل اكتساب اللغة وطبيعتها وبنائها، والعمليـات النفـسية أو الـسيكولوجية لمـن يستخدمونها.

علم النفس المرضى (Psychopathology)

مرض نفسى يرى المجتمع أو الخبراء أنه ينعكس فى سلوك غريب أو غير مألوف (Bizare).

العوامل السيكولوجية أو النفسية (Psycholgoical Factors)

خصائص البيئة الإيكولوجية والاجتماعية التى تسهم فى اكتساب أو فقدان الصحة.

المنهجية الكيفية أو النوعية (Qualitative Methodology)

مداخل للبحث تؤكد على فهم العمليات والمعانى، وغالبًا لا تكون هذه المداخل مختبرة تجريبيًا أو بواسطة القياس النفسى، (Psychometrically) ولم تُقس فى شكل كمى وهكذا.

المنهجية الكمية (Quantitative Methodolgoy)

مداخل للبحوث يكون التأكيد فيها على قياس (فى شكل كميات ومقادير وتكرار) الظواهر التى تدرس.

النسبية (Relativism)

توجه نظرى يفترض أن سلوك الإنسان يتأثر بقوة بالثقافة، وأنه لا يمكن دراسته إلا بأخذ ثقافة الفرد فى الاعتبار.

المقاومة أو الصمود أو التصدى (Resilience)

القدرة على التصحيح والتقويم الذاتين تمكن كثيرًا من الأطفال من التغلب على والشفاء من الحرمان المبكر والعودة إلى مسار طبيعى للنمو والتطور.

القابلية للانعكاس (Revirsibility)

القابلية لانعكاس التفكير أو الأفكار (Thought) يفهم فيها الطفل أن أى فعل يغير مظهر شىء ما قابل للانعكاس، وتبقى خصائص المادة الداخلة فى هذا غير متغيرة.

العينة (Sample)

مجموعة من الأفراد يتم اختيارهم من مجتمع ويعرضون للدراسة ويكونون مفحوصين فيها.

عمليات البناء والهيكلة (Scaffolding)

العملية التى تمكن بالغًا أو شخصًا أكثر خبرة أن يبنى وينظم تعلم الطفل عن طريق تقديم المساعدة والدعم فى حل المشكلات، مع ضبط كلاً من نوع وكم المساعدة مع مستوى أداء الطفل.

الصورة الإجمالية العامة (Schema)

إطار معرفى للتنظيم المعنوى لمختلف المفاهيم المرتبطة، اعتمادا على الخبرة السابقة، وهو نظام مفاهيمى (Conceptual) لفهم شيء ما.

علم المعانى (Semantics)

دراسة المعنى فى اللغة، وتتضمن كلاً من الدلالات (Denotation) أو الإشارات (إحالات محددة) والمعانى (Connotation) (النبرة الانفعالية والمعانى الأخرى غير الصريحة أو الواضحة للكلمات).

فرض النظام الواحد (Single – System Hypothesis)

منظور ووجهة نظر لثنائية اللغة يفترض أن كلتا اللغتين تمثلان فى نظام واحد فقط فى المخ (عكس فرض ثنائية النظام، Dual – System Hypothesis) (انظر ثنائية اللغة).

الطبقة الاجتماعية (Social Class)

جماعة من الناس تعرف بالوضع الاجتماعى – الاقتصادى – (المهنة والدخل والمؤهلات التعليمية) وعاداتهم وممارساتهم المشتركة.

البنائية الاجتماعية (Social Constructivist)

وجهة نظر للنمو المعرفى يربط فيها الطفل معنى للخبـــرة عـــن طريـــق ســـياقها الاجتماعى، ومن ثم سيتغير مع الثقافة والناس الموجودين.

المرونة الاجتماعية (Social Mobility)

فرصة للحركة بين الجماعات الاجتماعية أو الأوضاع الاجتماعية.

التنشئة الاجتماعية (Socialization)

عمليات التربية والرعاية (Upbringing) التى تمكن الطفل من تطوير الخـــصائص والكفايات والقدرات والمهارات المطلوبة للتأقلم الناجح مع مجتمعه. وهى شكل من أشكال الانتقال الثقافى بوصفه عملية يكتسب الأفراد عن طريقها المعتقدات والقـــيم والسلوكيات التى يحكم عليها بأنها مهمة لمجتمعهم.

الصراع الاجتماعى المعرفى (Socio – Cognitive Conflict)

حالة عقلية تظهر عندما يكون على الطفل حل صراع بين مناظير مختلفـــة حـــول موضوع، تنتج عنه طرق جديدة للتفكير.

الوضع (أو المكانة) الاجتماعى الاقتصادى ((Socio – Economic Status (SES)

الوضع الذى يحتله الناس فى مجتمع على أساس عوامل مثـــل: الـــدخل ومـــستوى التعليم والوضع الوظيفى والطبقة الاجتماعية.

مرحلة النمو (Stage of Development)

مرحلة أو حقبة معينة من الحياة تتصف بمجموعة متفردة من الخصائص العقلية.

الوصمة (Stigma)

كون الفرد يدرك على أنه عديم القيمة أو محتقر فيما يتعلق بسمة معينة وضـــع أو ظرف أو عضوية جماعة محددة.

النظرية (Theory)

نظام من الأفكار، غالبا ما يعبر عنه باعتباره مبدأ للتفسير أو التوصل لفهم جديد أو للتعبير عن بعض المبادئ التى تفسر ظاهرة أو مجموعة من الظواهر.

النموذج التبادلى (Transactional Model)

نموذج للآثار المتبادلة بين العوامـــل البيئيـــة والـــشخص الـــذى ينمـــو ويتطـــور عبر الزمن.

النظرية ثلاثية الأضلاع للذكاء الإنسانى (Triarchic Theory of Human Intelligence)

منظور نظرى يسعى لتكامل سمات العالم الداخلى والخارجى للفرد وخبرته التـــى يستخدمها فى التصدى للمهام التى تتطلب ذكاء تحليليًا وعمليًا وإبداعيًا.

العالمية أو الكونية (Universalism)

توجه نظرى يعتبر العمليات السيكولوجية الأساسية خصائص وسمات مشتركة بين جميع الناس والثقافة باعتبارها مؤثرًا على نموهم والتعبير عنه (Display).

العمومية (Universality)

المفاهيم السيكولوجية أو العلاقات بين المفاهيم تكون عالمية أو كونية إذا ما بدا أنها ملائمة لوصف سلوك الناس فى أى ثقافة.

العموميات فى اللغة (Universals in Language)

الخصائص التى يعتقد أنها موجودة فى جميع اللغات الإنسانية.

الصدق (Validity)

الدرجة التى وجد عندها أن النتائج والتفسيرات تقتربان من حالة مفترضة للأوضاع فى الواقع، ومستقلة عن المعتقدات المسبقة للباحثين أو العلماء.

القيم (Values)

تصورات لما هو مرغوب فيه تؤثر على اختيار الوسائل والنهايات الخاصة بالأفعال والقيمة النسبية والفائدة والميزة الخاصة بشيء ما.

المفردات أو الحصيلة اللغوية (Vocabulary)

حصيلة من الكلمات تكونت عن طريق ربط المقاطع، تلك الكلمات التى يعرفها أو يستخدمها شخص أو مجموعة.

منطقة النمو القريب أو المحتمل (Zone of Proximal Development)

مصطلح فيجوتسكى للفرق بين ما يمكن للمتعلم أن يحققه بمفرده، وما يمكن أن يحققه مع إرشاد وتشجيع زميل أكثر مهارة، المدى بين القدرة الممكنة للطفل (الكفاءة Competence) والقدرة الملاحظة للطفل (الأداء Performance).

مساهمون فى إعداد الكتاب

د. دابى نابوزوكا (Dr. Dabie Nabuzoka)

محاضر رئيسى فى علم النفس بجامعة ليدز متروبوليتان وإخصائى نفسى حاصل على ترخيص من "الجمعية البريطانية لعلم النفس: British Psychological Society" (BPS)، وتتضمن اهتماماته البحثية آثار الثقافة على نمو الطفل والأداء الاجتماعى للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. وهو مؤلف كتاب: "الأطفال ذوو صعوبات التعلم: الأداء الاجتماعى والتوافق" (BPS – Blackwell) ومؤلف مشارك مع (جانيت إمبسون) (Janet Empson) لكتاب "النمو غير الطبيعى للطفل فى السياق" الذى نشره (Palgrave – Mcmillan).

د. جانيت إم. إمبسون (Dr. Janet M. Empson)

أستاذ زائر (Visiting Fellow) لكلية النمو والمجتمع بجامعة شيفلد هالام. وعضو منتسب (Associate Fellow) للجمعية البريطانية لعلم النفس (BPS) وعضو كامل العضوية للقسم الصحى بالجمعية البريطانية لعلم النفس (BPS)، ومجال تخصصها التدريسى والبحثى الأساسى هو علم نفس النمو مع اهتمام خاص بصحة الطفل وخير رفاهية الطفل (Wellbeing)، وهى مؤلف مشارك مع (دابى نابوزوكا) لكتاب "النمو غير الطبيعى للطفل فى السياق" الذى نشره (Palgrave Macmillan).

د. سيسيلى جافو (Dr. Cecilie Jàvo)

طبيب نفسى متخصص (Senoir) فى "مركز سامى القومى للصحة النفسية" فى كاراسجوك بالنرويج.

The Sami National Center for Mental Health (SANKS) in Karasjok Norway"

وقد قامت د. جافو ببحوث غزيرة وكثيرة حول رعاية وتربية الأطفال (Childrearing) والمشكلات السلوكية فى إطار عبر ثقافي، حيث قامت بمقارنة السياق النرويجى والسامى (Sami)، وهى كذلك رئيس لجنة الطب النفسى عبر الثقافات (Trans Cultural) بالرابطة النرويجية للطب النفسي.

The Committee of Trans cultural Psychiatry of The Norwegian Psychiatric Associaton.

د. راشيل تكريتى (Dr. Rachel Takriti)

هى محاضر متقدم (Senoir) فى علم النفس بجامعة ليدز متروبوليتان، وتضم اهتماماتها البحثية؛ نمو وتطور الهوية عند الأطفال من خلفيات دينية وإثنية (عرقية، Ethnic) مختلفة.

المترجم فى سطور

ليلى كرم الدين

- أستاذ علم نفس الطفل بمعهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- وكيل معهد الطفولة، ومدير مركز دراسات الطفولة - جامعة عين شمس سابقًا.
- لها عدد كبير من الدراسات والبحوث فى مجالات: النمو النفسى للأطفال، النمو العقلى للأطفال، النمو اللغوى للأطفال، ثقافة الأطفال.
- عضو المجلس الدولى للسيكولوجيين (ICP).
- عضو المجلس الدولى للتربية المبكرة (OMEP)، ورئيس الشعبة المصرية بالمجلس الدولى للتربية المبكرة.
- عضو لجنة ثقافة الأطفال ولجنة علم النفس بالمجلس الأعلى للثقافة.
- عضو لجنة الطفولة والنشء بمكتبة الإسكندرية.
- حاصلة على جوائز:
- جائزة جامعة عين شمس للبحوث الممتازة (١٩٩٠).
- جائزة الدولة للتفوق فى العلوم الاجتماعية (٢٠٠٢).
- جائزة اليونسكو عن منطقة الشرق الأوسط عام (٢٠٠٨) للتميز فى مجال البحوث والدراسات النفسية والتربوية.

التصحيح اللغوى: وجيــــه فـــاروق

الإشراف الفـنى: حــسن كامــل